Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada

Anselm Strauss y Juliet Corbin

Contus
Editorial Universidad de Antioquia
Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia

Colección *Contus*
© Editorial Universidad de Antioquia
© Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia
© Anselm Strauss y Juliet Corbin © Sage Publications, Inc.
ISBN: 958-655-624-7 (volumen) ISBN: 958-655-623-9 (obra completa)

Título original: *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*
Segunda edición (en inglés): Sage Publications, Inc. (United States, London, New Delhi), 1998
Primera edición (en español): Editorial Universidad de Antioquia, diciembre de 2002
Publicado por acuerdo con Sage Publications, Inc. / Published by arrangement with Sage Publications Inc.

Traducción Eva Zimmerman
Revisión técnica de la traducción: Carmen de la Cuesta Benjumea, Clara Inés Giraldo Molina, Gloria María Franco
Diseño de cubierta: Saúl Alvarez Lara
Diagramación: Luz Elena Ochoa Vélez
Impresión y terminación: Imprenta Universidad de Antioquia

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad de Antioquia

Editorial Universidad de Antioquia Teléfonos
: (574) 210 50 10
Telefax: (574) 210 50 12 / (574) 263 82 82 E-mail:
mercadeo@editorialudea.com Página web:
www.editorialudea.com Apartado 1226. Medellín,
Colombia

Imprenta Universidad de Antioquia Teléfono:
210 53 30
E-mail: imprenta@quimbaya.udea.edu.co

Contenido

Los autores xvii
Prefacio xix
Visión general del contenido xxii
Comentario final xxiii

Primera parte
Consideraciones básicas 1

1. **Introducción** 3
Definición de términos 3
Características de los investigadores cualitativos 4
Características de quien trabaja con la teoría fundamentada 8
La metodología y los métodos 8
Antecedentes históricos 10
La investigación cualitativa 11
La teoría fundamentada 13
Procedimientos de codificación 15
Resumen 16

2. **Descripción, ordenamiento conceptual y teorización** 17
Definición de términos 17
La descripción 18
Ordenamiento conceptual 21

La teorización 24
Resumen 28

3. La interacción entre la teorización cualitativa y la cuantitativa 29
Resumen 37

4. **Consideraciones prácticas .....** 39
Definición de términos 39
Escoger un problema y formular la pregunta de investigación 40
Mantener el equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad 47
El uso de la literatura 54
Resumen 59

Segunda parte
Procedimientos de codificación 61

5.. **El análisis por medio del examen microscópico de los datos .....** 63
Definición de términos 63
Ejemplos de clase 65
Resumen 79

6. Las operaciones básicas: formular preguntas y hacer comparaciones 80
Definición de términos 80
La utilidad de hacer preguntas 81
Hacer comparaciones 86
Resumen 93

7. **Herramientas analíticas .....** 95
Definición de términos 95
El uso de las preguntas 98

Análisis de una palabra, frase u oración 101
Análisis adicionales por medio de comparaciones 103
Resumen 109

8. **Codificación abierta 110**
Definición de términos 110
La ciencia y los conceptos 111
La conceptualización 112
Definición de términos 121
Descubrir las categorías 123
Resumen 132

9. **Codificación axial 134**
Definición de términos 134
El proceso de codificación 135
El paradigma 138
Resumen 156

10. **Codificación selectiva 157**
Definición de términos 157
Integración 158
Descubrir la categoría central 160
Técnicas para ayudar a la integración 162
Refinar la teoría 171
Resumen 177

11. **Codificar para el proceso 178**
Definición de términos 178
La interacción entre la estructura y el proceso 180
Análisis de los datos para el proceso 183
Resumen 197

12. **La matriz condicional/consecuencial 198**
Definición de términos 198
La matriz 199
La noción de matriz 200

Diversos patrones de conectividad 205
Hacer elecciones analíticas 206
Propósitos de la matriz 208
Descripción de la matriz 209
Resumen 217

13. **El muestreo teórico .....** 219
Definición de términos 219
Visión general 220
Consideraciones generales 222
Guías para la entrevista y las observaciones 223
Procedimientos de muestreo 224
Algunas respuestas a preguntas importantes 232
Resumen 235

14. **Memorandos y diagramas .....** 236
Definición de términos 236
Algunas características generales y específicas de los memorandos y diagramas 238
Rasgos técnicos específicos de los memorandos y diagramas 240
Los memorandos y diagramas en las tres clases de codificación 242
La clasificación de los memorandos y diagramas 260
Resumen 261

Tercera parte
Finalizar 263

15. Escribir tesis y monografías y hacer presentaciones acerca de la investigación 265
Del análisis a la escritura 266
¿Por qué publicar? 266
Presentaciones verbales 267
Escribir monografías o tesis 269
Publicaciones en equipo 280

Escribir artículos para su publicación 280
Resumen 285

16. **Criterios de evaluación 287**
Los cánones científicos y la investigación cualitativa 288
Criterios de evaluación 290
El proceso de investigación 291
Fundamentación empírica de un estudio 293
Una nota final 296
Resumen, ... 297

17. **Preguntas de los estudiantes y respuestas 298**
El uso de computadores para el análisis cualitativo 299
Resumen 321

Referencias bibliográficas 323

Índice onomástico 331

Índice analítico 335

Los autores

Juliet Corbin

Magíster en enfermería, doctora en enfermería. Enfermera de familias e instructora clínica en enfermería de salud comunitaria en la Escuela de Enfermería de la Universidad Estatal de San José. Coautora (con Anselm Strauss) de la primera edición de *Basics of qualitative research (1990), Unending work and care* (1988) *y Shaping a new health care system* (1988) *y* coeditora, también con Strauss, de *Grounded theory in practice (1997). Sus* intereses investigativos y docentes y sus presentaciones y publicaciones se han hecho en las áreas de la metodología cualitativa, las enfermedades crónicas y la sociología del trabajo y de las profesiones.

Anselm Strauss

Nació el 18 de diciembre de 1916 *y* murió el 5 de septiembre de 1996. En el momento de su muerte era profesor emérito del Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento de la Universidad de California, en San Francisco. Sus principales actividades docentes e investigativas estuvieron relacionadas con la sociología de la salud y la enfermedad, el trabajo y las profesiones. Su enfoque para investigar era cualitativo, con el propósito de construir teoría. Con Barney Glaser fue cofundador del método que se ha llegado a conocer como teoría fundamentada. Durante muchos años fue invitado como profesor visitante a las universidades de Cambridge, París, Manchester, Constance, Hagen y Adelaide. En su vida escribió numerosos artículos y libros, muchos de los cuales han sido traducidos a varios idiomas. Entre sus libros, escritos con varios colaboradores, están:

Awareness of Dying (1965), *Mirrors and masks* (1969), *Professions, works and careers* (1971), *Negotiations (1978), The social organization of medical work* (1985), *Unending work and care* (1988) *y Continual permutations of actions* (1993). Aunque formalmente jubilado, en el momento de su muerte seguía escribiendo e investigando sobre diversos temas, entre los que se encontraban el trabajo en los hospitales y una perspectiva sociológica sobre el cuerpo.

Prefacio

La escritura de esta segunda edición me ha traído a mí (Corbin) tanto alegría como congoja. Alegría porque la respuesta de los lectores al primer libro fue tan positiva que se nos pidió que escribiéramos una segunda edición. Congoja, porque mi coautor, Anselm Strauss, falleció antes de terminarlo. La presente edición es un tributo a la dedicación de Anselm de toda una vida a la investigación y a su deseo de compartir este método con los demás. Para Anselm, los procedimientos y técnicas analíticas contenidos en él representaron, más que una mera forma de investigar, una forma de vivir.

Aunque Anselm murió antes de terminar el presente libro, escribirlo fue en realidad un esfuerzo conjunto. Con los años, nosotros desarrollamos un estilo de intensa cooperación e interacción basa-do en experiencias y conocimientos parcialmente diferentes pero coincidentes. Cada autor escribió los borradores de algunos capítulos, cada uno reelaboró el trabajo del otro y complementó su escritura. Al final, ésta se volvió tan entreverada que es difícil decir quién escribió qué, ni quisiéramos que nuestros lectores hicieran esta distinción, inconducente.

En esta segunda edición hemos clarificado y ampliado la publicación original. Le agregamos nuevos capítulos, volvimos a escribir otros, y revisamos los demás. Sin embargo, la mayor parte del material original se mantuvo, de una u otra manera. Por ejemplo, algunos de los asuntos tratados en el Capítulo 1 de la obra original, ahora

aparecen en el 17, titulado "Preguntas de los estudiantes y sus respuestas". Algunos lectores podrán extrañar el formato del libro original, otros van a recibir con agrado el cambio. Creemos que la nueva edición es mejor que la anterior y que sus explicaciones más detalla-das la harán más fácil de comprender.

También nos satisface que si bien el primer borrador de esta segunda edición era demasiado largo, las partes que se eliminaron no están perdidas para nuestros estudiantes que las podrán conseguir en Internet.

Esperamos que el libro revisado continúe influyendo sobre los lectores. Agradecemos toda la retroalimentación positiva o negativa. Las tesis y trabajos, estimulantes y muy útiles, que los estudiantes e investigadores nos envían comprueban que estamos logrando nuestro cometido de ayudarles a realizar sus sueños.

Tal como se plantea en la primera edición, este libro está dirigido a investigadores de diversas disciplinas (de las ciencias sociales) y a profesionales interesados en construir teorías por medio del análisis de datos cualitativos. Por muy emocionantes que sean sus experiencias en el proceso de recolectar los datos, llega un momento en que éstos deben analizarse. Los investigadores se sienten a veces perplejos ante esta tarea necesaria. No solamente se amilanan ante la in-mensa cantidad de datos que tienen sino por las siguientes preguntas: ¿Cómo puedo encontrarle el sentido a todo este material? ¿Cómo logro establecer una interpretación teórica que al mismo tiempo se halle anclada en la realidad empírica reflejada por mis materiales? ¿Cómo puedo garantizar que mis datos e interpretaciones sean válidos y confiables? ¿Cómo supero los prejuicios, los sesgos y las perspectivas estereotipadas que traigo conmigo al trabajo analítico? ¿Cómo reúno mis análisis para crear una formulación teórica concisa del área que estudio?

El propósito de este libro es contestar estas y otras preguntas relacionadas con el análisis cualitativo. Está escrito de manera clara y directa, y su intención es proporcionar el conocimiento y los procedimientos básicos necesarios para quienes están a punto de embarcarse en sus primeros proyectos de investigación cualitativa y desean construir una teoría en su nivel sustantivo. También cree-

mos que podemos ofrecer algo en el campo de las técnicas y procedimientos a los investigadores que quieran hacer análisis cualitativo pero no necesariamente construir una teoría. Construir una teoría no es el único objetivo de la investigación. La descripción de alto nivel y lo que llamamos *ordenamiento conceptual* también son importantes para generar conocimientos y pueden ser contribución valiosa a alguna disciplina. Los investigadores duchos y quienes buscan más ejemplos y un tratamiento más a fondo de la manera de hacer y de enseñar análisis cualitativo sin duda encontrarán este libro útil. También sugerimos que los investigadores avanzados lean la obra *Qualitative analysis* (Strauss, 1987).

Como en cualquier conjunto de prácticas, el nivel de los logros analíticos depende de quienes las aplican. Por otro lado, las prácticas aprendidas en este libro pueden resultar útiles en algunos sentidos que originalmente no anticiparon ni los escritores ni los lectores. Como lo señaló Strauss (1987) cuando se refería al proceso analítico: "Como en cualquier conjunto de habilidades, el proceso de aprendizaje implica trabajo duro, persistencia y algunas experiencias no siempre plenamente agradables." (p. xiii). A decir verdad, a menudo produce una gran emoción y se disfruta enormemente. Además, estas experiencias son requisito para descubrir cómo usar y adaptar cualquier método. El uso y su adaptación inevitablemente serán un "conjunto de contextos situacionales, y para [construir] una biografía [investigación] personal, se requiere astucia [para hacer el trabajo], además de sensibilidad social y teórica. Además de todo lo anterior, para completar cualquier proyecto de investigación se necesita un poco de suerte y valor" (p. xiii).

Éste *no* es un libro de recetas para aplicarlas paso a paso a la investigación. Nuestra intención es ofrecer un conjunto de herramientas útiles para analizar datos cualitativos. Esperamos que por medio de nuestros ejemplos, los lectores se den cuenta del acercamiento fluido y flexible del análisis de datos que proporciona este método. Aquellos que deseen ver cómo han usado o modificado estas técnicas otros investigadores para adaptarlas a su personalidad y a los propósitos de su investigación, les sugerimos leer el libro *Grounded theory in practice* (Strauss *y* Corbin, 1997).

Visión general del contenido

El presente libro está dividido en tres partes principales. La primera va de los capítulos 1 al 4, que construyen el escenario de lo que seguirá más adelante, y proporcionan la información básica necesaria para embarcarse en este tipo de proyecto de investigación basado en la teoría fundamentada. El capítulo 1 introduce la metodología y explica algunas cosas sobre las características de quienes emplean este método. El capítulo 2 explora la diferencia entre descripción, ordenamiento conceptual y teorización. El capítulo 3 analiza las relaciones entre los tipos de análisis cualitativo y cuantitativo. El capítulo 4 presenta algunos de los asuntos prácticos que se deben tener en cuenta antes de comenzar un proyecto de investigación, e incluye secciones sobre cómo escoger un problema y plantear la pregunta, la necesidad de mantener un balance entre la objetividad *y* la creatividad, *y* los usos de la literatura.

La parte II presenta las técnicas y procedimientos analíticos específicos diseñados para la construcción de teoría. Esta parte está formada por los capítulos del 5 al 14. El capítulo 5 presenta una visión general del proceso analítico. El capítulo 6 esboza las operaciones básicas del análisis: hacer comparaciones y formular preguntas. El capítulo 7 introduce la idea de herramientas analíticas, una paleta de recursos que los teóricos pueden usar para facilitar el análisis y mejorar el descubrimiento. El capítulo 8 presenta técnicas de codificación abierta, el 9 trata sobre los procedimientos de codificación axial y el 10 sobre los procedimientos de codificación selectiva. El capítulo 11 explica cómo vemos el proceso y describe cómo codificarlo. El capítulo 12 versa sobre las matrices condicional/consecuencial, herramienta analítica que cierra la brecha entre las condiciones o con-secuencias micro y macro. El capítulo 13 revisa el procedimiento de muestreo y el 14 describe cómo usar los diagramas y memorandos para construir teoría.

La parte III, formada por los capítulos del 15 al 17, explora asuntos que conciernen a todos los investigadores o sea, lo que sigue, finalizado el análisis. El capítulo 15 explica cómo redactar las tesis y las monografías y dictar conferencias sobre la investigación. El ca-

pítulo 16 muestra qué criterios pueden usarse para evaluar el proceso de investigación descrito en este libro. El capítulo 17 sirve como una especie de resumen de este libro; se presentan las preguntas que más a menudo plantean los estudiantes con sus respectivas respuestas.

En Internet se encuentra una serie de ejemplos más detallados de los diferentes tipos de codificación, así como un capítulo sobre docencia y otras sugerencias para aplicar la teoría a la práctica profesional, a la investigación y a la docencia.

Comentario final

Después de escribir el borrador original para la primera edición de *Las bases de la investigación cualitativa y* de usarlo para enseñar a estudiantes de posgrado y a otros investigadores, se nos señaló que el libro tenía un valor además de aquel para el que fue diseñado, o sea, enseñar a los estudiantes a realizar análisis cualitativo. A algunas personas interesadas en encontrar nuevas maneras de pensar en los fenómenos, también les podría parecer valioso el libro. Los profesionales que trabajan en los comités de revisión de las revistas o de las entidades que financian proyectos de investigación suelen encontrar propuestas de investigación cualitativa o de una combinación de investigación cuantitativa y cualitativa. A estas personas les puede convenir dar una lectura rápida a todo el libro, para comprender la terminología usada y los procedimientos básicos que esbozamos, y luego centrarse en el capítulo 16. Los académicos interesados en construir teoría, tanto inductiva como deductiva, pueden encontrar útiles ciertas partes del libro para complementar algunos de sus métodos propios. Estamos abiertos a todos estos usos posibles y sólo esperamos que quienes empleen este libro aprendan tanto al leerlo como nosotros al escribirlo.

Como nota final, los lectores encontrarán que en el libro se usa un sistema especial de palabras o frases que van en letras itálicas, en negrillas (resaltadas) y subrayadas. Las *itálicas* se usan para hacer énfasis y cuando queremos llamar la atención sobre conceptos terminológicos especiales tales como *categorías, propiedades y dimen-*

siones. Empleamos las **negrillas** cuando queremos hacer énfasis en un punto o señalar una frase digna de recordarse. Las frases en negrilla deben ser útiles para hojear el texto porque se ven muy fácilmente. Los subrayados los usamos cuando queremos hacer énfasis especial sobre un punto en particular. Aunque los lectores pueden encontrar alguna inconsistencia en el uso de estos recursos, por favor confíen en nosotros; por lo general el sistema trabajará bien.

Yo, Corbin, expreso mi gratitud a los estudiantes y colegas que revisaron y criticaron los borradores de esta edición revisada. Su aliento y contribuciones me fueron especialmente valiosos después de la muerte de Anselm, cuando quedé con la doble tarea de llorarlo y completar este manuscrito. Especialmente, agradezco a Lisa Jean More y a Heiner Legewie por sus comentarios a una versión preliminar. También le estoy agradecida a Leigh Star, cuyas opiniones valoro altamente, por su crítica y excelentes sugerencias. Agradezco a Gerhard Reimann su cuidadosa atención al detalle; sus comentarios fueron muy importantes para el desarrollo de este manuscrito. En especial, agradezco a mi amiga Julie Cherry que, como principiante en la metodología, no sólo hizo una lectura minuciosa y crítica del manuscrito sino que me sirvió de consuelo durante los meses tan difíciles que siguieron a la muerte de Anselm. Por siempre sentiré gratitud con nuestro colega y amigo Setsuo Mizuno, cuyo aporte, ánimo y sugerencias, especialmente después de los primeros meses de la muerte de Anselm, me ayudaron a continuar con el trabajo. También le estoy agradecida a mi esposo Richard, que actuó como consultor sobre asuntos relacionados con los computadores y que estuvo siempre dispuesto a solucionar los problemas mecánicos, y a Fran Strauss, que ha esperado con paciencia. De último, pero no por ello menos importante, le doy mis agradecimientos a Peter Labella, el editor, que creyó **en mí y me** dio tiempo de recuperarme de mi dolor.

Primera parte

Consideraciones básicas

Contenido de la primera parte

1. Introducción
2. Descripción, ordenamiento conceptual y teorización
3. La interacción entre la teorización cualitativa y la cuantitativa
4. Consideraciones prácticas

Descubrir ha sido el propósito de la ciencia desde comienzos del renacimiento, pero la forma como se han realizado estos descubrimientos ha variado con la naturaleza de los objetos que se estudian y con los tiempos. Galileo, en la siguiente cita, describe su método para realizar descubrimientos:

> El método es este: dirija el telescopio hacia el sol como si fuera a observar este cuerpo. Tras haber enfocado y estabilizado el aparato, exponga una hoja plana de papel blanco más o menos a un pie del lente cóncavo. Sobre ella caerá una imagen circular del disco solar, con todas las manchas que hay en él dispuestas exactamente con la misma simetría con que están en el sol. Mientras más se mueva el papel ale-

> jándolo del tubo, más grande se volverá esta imagen y mejor dibuja-das quedarán las manchas (citado en Drake, 1957, p. 115).

Aunque estamos estudiando objetos más terrenales, si bien igual de esquivos que el sol y las estrellas, nosotros, al igual que Galileo, creemos disponer de un método efectivo de descubrimiento. Pero antes de plantear los procedimientos analíticos reales que conforman nuestro método, pedimos a nuestros lectores que examinen a conciencia los capítulos de esta sección. Estos primeros cuatro capítulos son nuestra manera de dar a los lectores un "telescopio" con el cual ver. Ellos describen en detalle algunos de los conocimientos básicos necesarios para comprender este método y sirven de funda-mento para los muy analíticos capítulos que siguen.

1

Introducción

Definición de términos

Metodología: manera de pensar la realidad social y de estudiarla.
Métodos: conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos.
Codificación: proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría.

Al igual que Coleridge y Kubla Khan, yo desperté
una mañana soñando, pero como no se trataba de un sueño
completo sino sólo de un conato, en voz alta pensé las palabras
y aquí las presento (uno de los autores)

Cada vez recibimos más cartas y comentarios favorables acerca de nuestra manera de hacer análisis cualitativo. Recibir esas expresiones es gratificante, reflexionando luego recordamos una inolvidable historia sobre dos pintores de fines del siglo XIX y principios del XX, Cezanne y Monet. Dice la leyenda que Cezanne comentó sobre Monet "¡Es sólo un ojo...pero *qué* ojo!". Nuestra interpretación de esta histo-

ria es que ambos pintores ofrecieron a los contemporáneos y a las nuevas generaciones de pintores, no sólo su respectivo arsenal de técnicas efectivas, sino también ciertas maneras de mirar el mundo. La manera de Monet era diferente de la de Cezanne, pero, de hecho, era igualmente sabia y penetrante.

Nuestra versión del análisis cualitativo ofrece un conjunto de procedimientos muy útiles — en esencia son derroteros, técnicas sugeridas, no mandamientos— . También ofrecemos una *metodología,* una manera de pensar la realidad social y de estudiarla. Lo cierto es que sólo Dios les puede decir a los humanos infalibles la "verdadera" naturaleza de la realidad. Así como algunos pragmatistas americanos como Dewey (1922) y Mead (1934) nos lo enseñaron y como los científicos naturales lo demuestran a diario, la comprensión humana no puede ser jamás como la de Dios, pero es de esperarse que la investigación nos lleve cada vez un poco más cerca de comprender cómo funciona el mundo. En el campo de las ciencias sociales, los lectores pueden concebir esta metodología como la forma de adquirir conocimientos sobre el mundo social. Reconocemos que existen muchos otros enfoques para el análisis cualitativo y que cada uno es valioso. Tras decir esto, no queremos subvalorar la metodología o los procedimientos descritos en este libro. El punto que queremos destacar es el siguiente: **en este libro ofrecemos más que un conjunto de procedimientos. Ofrecemos una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer la investigación de quienes deciden usar nuestra metodología.** En este capítulo describimos las características de una persona que acoge la teoría fundamentada y definimos qué queremos decir con investigación cualitativa y teoría fundamentada, con lo cual creamos el escenario, por decirlo de alguna manera, para el resto de este libro.

Características de los investigadores cualitativos

Esta sección tiene dos partes. Por un lado, explora cómo se han ido formando los usuarios de este método durante el proceso. Por el otro, describe las características personales que suelen asociarse con los in-

vestigadores cualitativos. Sin embargo, ambas cosas están tan entrelazadas que es difícil separarlas.

Los investigadores y estudiantes que han seguido esta metodología, a menudo nos cuentan que han mejorado con la experiencia. El proceso incluye tanto el aprendizaje — por ejemplo en los seminarios — , como la ejecución de la investigación. ¿Cuáles son algunos de estos cambios?

Los investigadores nos cuentan que en realidad disfrutan trabajando con los datos, no simplemente con ideas en abstracto. Les fascina interactuar con ellos (puede o no agradarles la recolección de datos en sí, pero les gusta lo que se puede hacer con ellos una vez los recopilan). No temen basarse en sus propias experiencias cuando analizan materiales porque se dan cuenta de que éstas han llegado a ser la base para hacer comparaciones y descubrir propiedades y dimensiones. La mayor parte de los investigadores se sienten lo bastantes seguros de sus hallazgos para considerar que sus teorías, aun después de publicadas, son calificables, modificables y abiertas en parte a la negociación (decimos abiertas en parte a la negociación pues como han basado sus teorías en datos y validado las oraciones que describen relaciones entre los conceptos durante el proceso de la investigación, confían en las conclusiones a las que han llegado).

En el trabajo mismo, los investigadores que se inclinan por esta metodología tienden a ser flexibles, tendencia que se acrecienta en los seminarios de capacitación y proyectos de investigación en equipo cuyos miembros aceptan la crítica constructiva, son capaces de disfrutar del juego de ideas y aprecian el toma y daca que ocurre en las discusiones de grupo. La manera como se lleva este aprendizaje a futuras interacciones puede verse en la siguiente declaración de una de nuestras estudiantes, Leigh Star:

> Formo parte de un grupo de escritura que se ha reunido más o menos una vez al mes durante un par de años. Todos intercambiamos el trabajo en proceso y lo criticamos, y a veces ayudamos con los puntos de análisis que todavía están crudos. Hace poco regresó un antiguo miembro del grupo y nos describió su intento fallido de formar un grupo similar en otra localidad. Los participantes de ese equipo habían seguido Ios mismos procedimientos que nosotros, en la forma, pero se habían vuelto muy duros con Ios demás y con su trabajo, y se dedica-

> ban más a los discursos competitivos que a prestarse colaboración genuina. Nuestro grupo trató de analizar por qué habíamos tenido éxito y nos dimos cuenta de que en buena medida se debía a que cuatro de nosotros habíamos asistido a un seminario de teoría fundamenta-da. No es sólo que compartiéramos un enfoque analítico pues en realidad somos muy diferentes. Lo sorprendente era que habíamos aprendido a trabajar juntos prestándonos colaboración y brindándonos apoyo. (citado en Strauss, 1987, pp. 303-304).

La flexibilidad y apertura están ligadas a haber aprendido a soportar una buena dosis de ambigüedad. No es que los investigado-res no quieran discernir los asuntos analíticamente, pero la urgencia de evitar la incertidumbre y de llegar rápidamente a la conclusión de la propia investigación, se atempera con la comprensión de que los fenómenos son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad o que simplemente se dan por sentados. Esto se parece mucho a los procesos que estudian. La investigación es en sí misma un proceso sobre el cual nuestros antiguos estudiantes tienden a ser reflexivos. Al hacer su investigación, disfrutan del flujo de ideas, pero no sólo de las ideas sustantivas, pues han aprendido que las ideas teóricas tienen su propio y precioso valor. Sin embargo, miran con escepticismo las teorías establecidas, por atractivas que parezcan, salvo que en algún momento estén sustentadas en la interacción con los datos. El yo *(self),* como instrumento en la recolección de datos y el proceso de análisis, es un asunto acentuado por Rew, Bechtel y Sapp (1993), que hicieron la lista de los atributos necesarios para los investigadores cualitativos: idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad y sensibilidad.

Queremos añadir otros dos puntos importantes. El primero es que la mayor parte de los investigadores que emplean esta metodología probablemente esperan que su trabajo tenga importancia, potencial o directa, tanto para el público académico como para el no académico. Ello se debe a que la metodología toma muy en serio las palabras y acciones de las personas estudiadas. O, tal como lo expresara de manera ingeniosa B. Fisher: "Vi que ser un intelectual no quería decir estar alejado de la vida de la gente, que podía conectarse de manera directa con los lugares donde la gente estaba en el mundo y con lo que pensaban sobre él" (citado en Maines, 1991, p. 8).

Nuestro segundo punto es que, casi inevitablemente, los investigadores educados en este método se dejan absorber por completo por el trabajo, el cual "aunque no siempre es lo primero (en nuestra vida) nunca se aleja del todo" (Adele Clarke, comunicación personal, junio de 1993). Que este sentido de absorción y devoción con respecto al trabajo como tal da al investigador un sentido de mayor integridad, se reflejó en una descripción escrita por otra estudiante, K. Jurich. La citamos en toda su extensión porque sus palabras señalan enfáticamente muchas de las aseveraciones sobre las características de quienes trabajan con la teoría fundamentada y de su obra. Después de haber estudiado salud pública, K. Jurich trabajó durante tres o cuatros años en una reservación indígena Sioux, y se interesó de manera apasionada en el asunto de las principales concepciones sobre la salud que tiene ese pueblo, pues éstas son radicalmente diferentes a las nuestras. Al regresar al seminario de investigación después de pasar varios meses en el campo, hizo los siguientes comentarios en un memorando al instructor:

> Estas preocupaciones y temores (que el grupo pudiera leer mal sus datos interculturales no-occidentales) se disiparon sistemática y cuidadosamente durante el curso de una sesión de dos horas. Yo observaba con mucho cuidado y escuchaba concentradamente lo que la gente decía y cómo trabajaban sus ideas e imágenes en los datos, al tiempo que me dirigían preguntas cuidadosas cuando necesitaban más información y no sacaban conclusiones apresuradas antes de hacer contribuciones importantes. Los estudiantes parecían investigar con cuida-do, buscando la riqueza de los datos, seleccionando los asuntos esenciales y contrastando unos con otros, para encontrar más significados, anotando varias posibles interpretaciones sobre múltiples situaciones. No sólo había integridad inherente en los datos que iban emergiendo, sino que ésta también se mantenía. Me sentía eufórica por el grado de ajuste entre lo que estos analistas estaban identificando y lo que yo había escuchado y visto mientras hacía el trabajo. Tanto los aspectos de integridad como de precisión de estas sesiones se dieron con creces y fueron sostenidos por el estilo pedagógico, lo que quiere decir (pues no se puede separar de éstas), por las formulaciones de la epistemología interaccionista y el marco teórico conceptual analítico de la teoría fundamentada. (citado en Strauss, 1987, pp. 302-303).

En el siguiente cuadro se presentan las habilidades requeridas para trabajar con la teoría fundamentada. No es necesario que cuan-do los investigadores comiencen sus primeros estudios hayan desarrollado completamente estas características. Sin embargo, usando con cuidado los procedimientos esbozados en este texto y recorriendo el proceso intuitivamente, es posible que desarrollen las características que se resumen en este cuadro.

Características de quien trabaja con la teoría fundamentada

1. Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente.
2. Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos.
3. Capacidad de pensar de manera abstracta.
4. Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva.
5. Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas.
6. Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo.

La metodología y los métodos

Esas características, empero, no se desarrollarán jamás si los investigadores se centran en los procedimientos presentados en este texto y los aplican maquinalmente. Queremos que los lectores comprendan lo que decimos, que comprendan por qué están llevando a cabo ciertas actividades, y que lo hagan de manera flexible y creativa. Queremos que adquieran una manera de pensar acerca de los datos y del mundo en que viven. Deseamos que se cuestionen, que salgan con facilidad de lo que ven y escuchan y se eleven al nivel de lo abstracto y luego puedan regresar a moverse otra vez al nivel de los datos. Queremos que aprendan a pensar comparativamente y en términos de propiedades y dimensiones, de modo que puedan ver con facilidad qué es igual y qué es diferente. La importancia de esta metodolo-

gía es que proporciona un sentido de **visión, de adónde quiere ir el analista con la investigación.** Las técnicas y procedimientos (el método), por otra parte, proporcionan los **medios** para llevar esta visión a la realidad. ¿Para qué proporcionar un conjunto de procedimientos y técnicas si éstos no se van a manejar paso a paso? Así como los pintores necesitan tanto las técnicas como la visión para llevar al lienzo imágenes vívidas novedosas, los analistas necesitan técnicas que les ayuden a ver más allá de lo ordinario y a comprender de manera nueva la vida social. Hay otros métodos de investigación para quienes quieran publicar descripciones competentes. No obstante, si el propósito de los investigadores es crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente, entonces los métodos que ayudan a formar teorías, tales como el que se proporciona en este texto, son los indicados. El valor de la metodología que entraremos a describir radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática.

Los métodos cualitativos de recolección y análisis de datos se han vuelto más populares con los años. Presentamos una sola manera de hacer el análisis, y sería poco realista suponer o aun sugerir que los investigadores usarán todos los procedimientos descritos en este libro. Aunque el propósito de los autores es construir una teoría, nos damos cuenta de que éste no es el objetivo de todo proyecto de investigación, ni debe serlo (Peshkin, 1993). El conocimiento y la comprensión adoptan múltiples formas. Sabemos que los lectores tratarán el material de este libro como elementos de un menú, entre los cuales pueden escoger, rechazar e ignorar algunos según sus propios "gustos" y... está bien que así sea. Algunos usarán nuestras técnicas para generar teoría, otros con el propósito de hacer descripciones u ordenamientos conceptuales (clasificar o elaborar) muy útiles. Algunos mezclarán nuestras técnicas con las suyas. Nuestras técnicas y procesos analíticos no sólo se usan de diferentes maneras por diferentes investigadores, sino que esta metodología se ha abierto paso y ha llegado a los investigadores de áreas ajenas a la sociología. Como

metodología y conjunto de métodos, nuestro sistema de investigación es usado por personas y profesionales en campos tales como la educación, la enfermería, los negocios y el trabajo social, así como por psicólogos, arquitectos, especialistas en comunicación y antropólogos sociales. Ya que algunas personas, dentro y fuera del campo de la sociología, a veces sienten curiosidad por los orígenes del método, parece apropiado narrar su historia de manera breve.

Antecedentes históricos

Esta metodología, comúnmente conocida como teoría fundamenta-da, fue construida originalmente por dos sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss (Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987). Aunque cada uno de ellos provenía de una tradición filosófica e investigativa diferente, sus respectivas contribuciones tuvieron igual importancia. Strauss recibió su posgrado en la Universidad de Chicago, que tenía una larga historia y fuerte tradición en investigación cualitativa. Durante sus estudios, recibió una enorme influencia de los escritos interaccionistas y pragmatistas. Su pensamiento lo inspiraron hombres tales como Park (1967), Thomas (1966), Dewey (1922), Mead (1934), Hughes (1971) y Blume (1969). Su parte en el desarrollo de este método, que debe mucho a estos antecedentes *(back-ground)* es: a) la necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad; b) la importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social; c) la complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción humana; d) la creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas; e) la idea de que las personas actúan con una intención; f) la creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción; g) una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo permanente de los acontecimientos (procesos) y h) la constancia de la relación entre las condiciones (la estructura), la acción (el proceso) y las con-secuencias. Glaser provenía de una tradición sociológica muy diferente pero compartía algunas características lo que sin duda les permitió a ambos trabajar juntos. Obtuvo su posgrado en la Uni-

versidad de Columbia y su pensamiento sobre la investigación fue influido por Paul Lazarsfeld, conocido como innovador de los métodos cuantitativos. Más tarde, mientras hacía análisis cualitativos, Glaser vio la necesidad especial de establecer comparaciones entre los datos para identificar, construir y relacionar conceptos. La tradición de Columbia también hacía énfasis en la investigación empírica en conjunción con la construcción de teoría. Las tradiciones, tanto de Chicago como de Columbia, apuntaban a producir una investigación útil para el público lego y el profesional. Por esta razón, gran parte de la teoría fundamentada que surgió de la colaboración entre Glaser y Strauss, incluyendo las monografías originales sobre la muerte (Glaser y Strauss, 1965, 1968), estaban dirigidas tanto a públicos legos como a colegas de la disciplina.

La primera edición de *Las bases de la investigación cualitativa* (Strauss y Corbin, 1990) surgió de una colaboración diferente, la que se dio entre Strauss y Corbin. Aunque muchas de las partes esenciales del método de la teoría fundamentada original se mantuvieron, existen algunas diferencias. Éstas no eran intencionales sino que simplemente se desarrollaron a medida que Strauss continuaba conduciendo, enseñando y analizando la metodología de la investigación con colegas y estudiantes. La metodología y los procedimientos descritos en este libro reflejan el enfoque de Strauss con respecto a la investigación. La primera edición del texto se escribió para proporcionar un con-junto de técnicas y guías para los investigadores principiantes, tanto de los Estados Unidos como del exterior, que luchaban con el método y la cuestión de cómo analizar los datos. Se suponía que iba a ser un complemento para los otros textos sobre teoría fundamentada, especialmente para la obra *Qualitative Analysis* (Strauss, 1987), y no que ocuparía su lugar. Antes de definir lo que estos autores quieren decir con "teoría fundamentada", repasemos algunos hechos básicos sobre la investigación cualitativa en general.

La investigación cualitativa

Con él término "investigación cualitativa", entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por me-

dio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. En realidad, la expresión "investigación cualitativa" produce confusión porque puede tener diferentes significados para personas diferentes. Algunos investigadores reúnen datos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los codifican de tal manera que permiten hacerles un análisis estadístico. Lo que hacen es cuantificar los datos cualitativos. Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo.

Existen muchas razones válidas para realizar investigación cualitativa. Una es la preferencia o la experiencia de los investigadores. Algunas personas, por temperamento, se orientan más a realizar este tipo de trabajo. Otros investigadores provienen de disciplinas (como la antropología) o tienen orientaciones filosóficas (como la fenomenología) que tradicionalmente hacen uso de métodos cualitativos. Otra razón, y probablemente más válida, para escoger los métodos cualitativos, es la naturaleza del problema que se investiga. Por ejemplo, la investigación que intenta comprender el significado o naturaleza de la experiencia de personas con problemas tales como enfermedad crónica, adicción, divorcio y el acto de "destaparse" se presta a trabajo de campo para encontrar lo que la gente hace y piensa. Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca obtener un conocimiento nuevo (Stern, 1980). Además, los métodos

cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales.

Básicamente, existen tres componentes principales en la investigación cualitativa. Primero, están los *datos,* que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los *procedimientos,* que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: *conceptualizar y reducir* los datos, *elaborar* categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, *y relacionarlos,* por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar *codificar* (ver, por ejemplo, Becker, 1970; Charmaz, 1983,1995; Lofland,1971; Miles y Huberman, 1994). Otros procedimientos, entre los que se incluye el *muestreo* no estadístico (ver a Schatzman y Strauss, 1973), *escribir memorandos y diagramar* son parte del proceso analítico. Los informes *escritos y verbales* conforman el tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas (por ejemplo en congresos), o como libros. Existen muchos enfoques o métodos diferentes para hacer investigación cualitativa (ver, por ejemplo, Cassell y Symon, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Gilgun, Daly y Handel, 1992; Gubrium y Sankar, 1994; Morse y Fiel, 1995; Westbrook, 1994). En este libro presentamos sólo un método, aquél al que se suele llamar *teoría fundamentada, y* sólo una versión de este método, la enseñada por Strauss.

La teoría fundamentada

¿Qué denominan Corbin y Strauss con el término "teoría fundamentada"? Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a

menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

Aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial (Sandelowski, 1995a). De hecho, Patton (1990), investigador de evaluación cualitativa hizo el siguiente comentario: "La investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis" (p.434). Y enseguida ofrece una lista de comportamientos que encontró útiles para promover el pensamiento creativo, algo que todo analista debe tener en cuenta. Éstos incluyen: a) estar abierto a múltiples posibilidades; b) generar una lista de opciones; c) explorar varias posibilidades antes de escoger una; d) hacer uso de múltiples formas de expresión tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento; e) usar formas no lineales de pensamiento tales como ir hacia atrás y hacia delante y darle vueltas a un tema para lograr una nueva perspectiva; f) divergir de las formas normales de pensamiento y trabajo, también para conseguir una nueva perspectiva; g) confiar en el proceso y no amedrentarse; h) no tomar atajos sino ponerle energía y esfuerzo al trabajo; i) disfrutar mientras se ejecuta (pp. 434-435). El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y ex-traer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que buscamos al investigar es un

equilibrio entre ciencia y creatividad Existen procedimientos que proporcionan algún grado de estandarización y rigor al proceso. Sin embargo, estos procedimientos no fueron diseñados para seguirse de manera dogmática sino para usarlos de manera creativa y flexible si los investigadores los consideran apropiados. Los pro-pósitos de los_ procedimientos de codificación se resumen en el siguiente recuadro:

Procedimientos de codificación

1. Construir teoría más que comprobarla.
2. Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar gran-des cantidades de datos brutos.
3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría.

Como afirmación final, recomendamos que después de leer los últimos capítulos sobre codificación (rápidamente al principio si usted quiere), los investigadores serios vuelvan a **estudiar cada capítulo con mayor detalle.** Estos capítulos explican el procedimiento analítico básico y ofrecen explicaciones de su lógica. Cada grupo de procedimientos **debe ser ampliamente entendido antes de proceder al siguiente paso** analítico. Queremos que los estudiantes compren-dan el propósito de los procedimientos y no que memoricen las técnicas mismas. También les insistimos en que las practiquen por su propia cuenta y en grupos para que se sientan cómodos con ellas antes de aplicarlas a sus propios datos. Nos damos cuenta de que analizar los datos brutos propios puede parecer intimidador si se lo compara con la lectura de los ejemplos dados en este libro. Sin embargo, creemos que si **los analistas comprendieran la lógica que subyace a nuestros procedimientos y si desarrollaran confianza en**

su uso, deberían ser capaces de aplicarlos con flexibilidad y creatividad a sus propios materiales. Investigar es un trabajo arduo. Pero también es entretenido y emocionante. Es más, nada se puede comparar con la dicha que proviene del descubrimiento.

Resumen

Este libro ofrece tanto una metodología como un conjunto de métodos para construir teoría. Fue concebido como texto para analistas principiantes, que suelen necesitar guía y estructura durante las primeras fases de sus carreras como investigadores. Ponemos un gran énfasis en que, si bien las técnicas y procedimientos son necesarios, constituyen sólo un medio para obtener un fin. No se supone que se usen de manera rígida, paso a paso. Más bien, su intención es proporcionar a los investigadores un conjunto de herramientas que los capacite para abordar el análisis con confianza y aumentar la creatividad innata, a menudo tan poco desarrollada en todos nosotros. La fuerza que impulsa esta metodología es la visión de nuevos conocimientos y la construcción de una teoría fundamentada útil.

2

Descripción, ordenamiento conceptual y teorización

Definición de términos

Descripción: uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción.

Ordenamiento conceptual: organización (y a veces clasificación) de Ios datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus dimensiones.

Teoría: conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos.

En el capítulo 1 introdujimos la noción de *teoría,* sin definir qué queríamos decir con ella. Como los investigadores noveles suelen tener dificultades para entender la diferencia entre *descripción y teoría, y* como la teoría suele definirse de maneras diferentes según el investigador, en el presente capítulo aprovechamos la oportunidad para expresar nuestros puntos de vista sobre estos términos. Ade-

más, abordamos otro modo de manejar los datos que a menudo se usa en los estudios cualitativos, un modo que llamamos *ordenamiento conceptual* (para obtener una perspectiva similar pero al tiempo un poco diferente sobre estos mismos asuntos, ver a Wolcott, 1994).

La descripción

En sus conversaciones cotidianas, la gente suele describir objetos, personas, escenas, acontecimientos, acciones, emociones, estados de ánimo y aspiraciones. No sólo la gente ordinaria describe sino que lo hacen también, como parte de su trabajo diario, los periodistas y novelistas, así como los escritores técnicos, de viajes y de otros géneros diferentes a la ficción. La descripción se nutre del vocabulario ordinario para expresar ideas sobre cosas, personas y lugares. Por ejemplo, uno puede oír: "por la mañana, las calles estaban en silencio, y yo no veía la hora de llegar a la carretera en mi nuevo automóvil convertible". La descripción también hace uso de símiles y metáforas (Lakoff y Johnson, 1981) cuando las palabras ordinarias no logran expresar la idea o cuando se necesitan palabras más coloridas. Tomemos la siguiente oración: "El hombre caminaba con la dignidad de un príncipe árabe, hablaba como un presidiario y se sentaba como una serpiente enrollada".

La gente no podría literalmente comunicarse entre sí sin la capacidad de describir, por poco desarrollado o primitivo que sea su lenguaje. La descripción se necesita para expresar lo que está pasando, cómo se ve el panorama, qué está haciendo la gente en él y así sucesivamente. El uso del lenguaje descriptivo puede convertir los acontecimientos ordinarios en algo extraordinario. Los grandes escritores lo saben y se esfuerzan por hacer sus detalles tan vívidos que los lectores en realidad puedan ver, oler, degustar y escuchar lo que sucede en una escena. Aun los mortales comunes, aquellos que tenemos pocas habilidades literarias, cuando nos encontramos en situaciones nuevas, y a veces en las rutinarias también, empleamos la descripción para relatar a los demás nuestras aventuras, pensamientos y sentimientos. Consideremos la escena siguiente narrada por un visitante de la ciudad de San Francisco:

> Hay que ver la calle principal de Chinatown a las cinco de la tarde. ¡Es fascinante! Me imaginaba patentemente a mí mismo en una ciudad en China pues la zona está densamente poblada y hay gente por todas partes. Los carros tratan de abrirse camino por las callejuelas estrechas, pitando todo el tiempo para que la gente se quite del camino. Las personas hablan animadamente, la mayor parte en chino, y las calles están bordeadas por edificios coloridos, muchos de los cuales replican formas estructurales del Oriente.
>
> Hay diferentes clases de almacenes con productos insólitos. Todo huele y parece diferente, me provoca tocarlo y probarlo todo. Se ven almacenes que venden toda suerte de pescados y moluscos de aspecto extraño. Algunos exhiben patos asados de apariencia suculenta colgando por las ventanas. Hay almacenes con toda clase de vegetales imaginables, muchos de los cuales son nuevos para mí. Hay almacenes de joyas, de peces exóticos, restaurantes que invitan a entrar *y* mercaderes que venden abalorios *y souvenires* chinos. Los almacenes más fascinantes para mí, sin embargo, son los que venden hierbas chinas. Hay botellas, jarrones y canastas llenos hasta el tope con objetos que no sé identificar. Me intoxican los olores y aspectos extraños. Puesto que Ios nombres y precios están escritos en chino, lo único que puedo hacer es imaginarlos, y estos almacenes siguen siendo un misterio exótico para mí. También la gente de Chinatown es fascinante, por la mezcla. Hay chinos jóvenes y viejos y personas que no son chinas, los asimilados y aquellos que llevan la ropa china más tradicional (la mayor parte de los viejos). Algunas mujeres llevan los hijos en las espaldas en una suerte de bolsa hecha con lo que parece ser una sábana, mientras otras empujan un cochecito de apariencia moderna. Otros hombres y mujeres tienen las manos carga-das con lo que han comprado mientras andan a la carrera por las calles, probablemente para ir a casa a hacer la comida. Me divertía ver a los hombres y mujeres regatear el precio de los peces o de las verduras, aunque no entendía las palabras que decían. Compré una joya pero como nunca en realidad he dominado el arte de negociar, pagué el precio que me pidieron, lo que supongo era una tontería. No hace parte de mi cultura regatear el precio. Podría pasar varios días en Chinatown y no alcanzar a observarlo todo. ¡Qué experiencia! (K. C., comunicación personal, junio, 1993).

Una descripción, tal como la anterior del barrio chino de San Francisco, puede parecer objetiva, un informe de lo que esta persona vio. Sin embargo, aun la descripción más básica incluye un propósito (¿para qué describir si no fuera así?), un público (¿quién va a ver o

escuchar la descripción?) y el ojo selectivo del que ve (Wolcott, 1994). Por ejemplo, los informes de policía se centran en asuntos criminales o investigativos. Por lo general son relativamente directos y se supone que los leen los superiores y otras personas interesadas, mientras que los relatos escritos por los periodistas sobre un acontecimiento, tal como una huelga o el descubrimiento de una red de espionaje, pueden ser descritos con un mayor colorido. Estos últimos también tienden a reflejar una posición organizacional o personal y buscan informar a los lectores de periódicos o revistas. En síntesis, los detalles descriptivos escogidos por quien cuenta una historia suelen ser consciente o inconscientemente selectivos, y se basan en lo que éste vio o escuchó o piensa que es importante. Aunque la descripción a menudo busca expresar credibilidad o retratar imágenes, también puede estar diseñada para persuadir, convencer, expresar y despertar pasiones. Las palabras descriptivas pueden llevar una carga de juicios morales, lo cual puede ser cierto, no sólo con respecto a oraciones sino a libros enteros, tal como sucede con las revelaciones o en libros que buscan transformar al prójimo. Aun informes aparentemente objetivos tales como los de la policía o de los periodistas pueden reflejar fuertes prejuicios y juicios morales sin que los individuos sean conscientes de esas actitudes y sentimientos. Los juicios estéticos también se expresan por medio de descripciones, por ejemplo: "La voz de la joven soprano era delicada y exquisita, aunque en los registros superiores ocasionalmente temblaba un poquito; pero, en general, lograba expresar el espíritu del personaje; tiene un gran futuro en la ópera". Lo moral y lo estético se unen como en el lenguaje que usaron los críticos y el público para rechazar el trabajo musical, radicalmente disonante, de Stravinsky, la *Consagración de la primavera, y* las primeras muestras de los pintores impresionistas, que luego serían los preferidos de los coleccionistas y de las personas de clase media que visitaban los museos.

Es importante comprender que la descripción es la base de interpretaciones más abstractas de los datos y de construcción de teoría, aunque no necesariamente ha de ser así. La descripción, de por sí, incorpora conceptos, al menos de manera implícita (por ejemplo, ti-

pos de almacenes y categorías de personas, tal como en la descripción de Chinatown). Aun en los niveles más altos de ciencia abstracta, no podría haber hipótesis científica y actividad de laboratorio teórica sin descripciones previas o que la acompañen. Sin embargo, debemos añadir que si bien la descripción es importante, existe una diferencia entre realizar descripciones cuidadosas, por decir algo, de la deriva de los continentes o de las numerosas especies de seres vivos que habitan los arrecifes coralinos, y hacer teoría. En esta última, no sólo se describen acontecimientos y sucesos sino que se ex-tiende el análisis de manera que también incluya interpretaciones (Wolcott, 1994) para explicar por qué, cuándo, dónde, qué y cómo suceden los acontecimientos. Estas explicaciones teóricas suelen validarse por medio de la recolección de datos adicionales (a veces bajo condiciones diferentes). Así, pues, si bien a las claras se ve que la descripción *no* es teoría, sí es básica para la teorización.

Ordenamiento conceptual

La descripción también es básica para lo que llamamos *ordenamiento conceptual*. Éste se refiere a la **organización de los datos en** categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus **propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías.** La mayor parte de los análisis de la ciencia consisten en alguna variedad — y hay muchos tipos — de ordenamiento conceptual. Los investigadores intentan encontrarle sentido a sus datos organizándolos de acuerdo con un esquema de clasificación. En el proceso, se identifican asuntos a partir de los datos y se refinan según sus diversas propiedades y dimensiones generales. Cuando ofrecen estas interpretaciones en sus dimensiones, los investigadores están casi seguros de que presentan diversas cantidades de material descriptivo usando una variedad de estilos comunicativos.

Incluso en la descripción cotidiana existe un ordenamiento de objetos descriptivos. Por ejemplo, en la descripción anterior sobre Chinatown, en San Francisco, la persona que relata el acontecimiento organizó los almacenes según los objetos vendidos y los clasificó según sus preferencias al afirmar que sus favoritos eran los de hier

bas. Otra descripción podría distinguir entre clases de compradores, clasificando las personas según la cantidad, tipo y costos de los artículos comprados. Otro esquema podría clasificar a las personas según los grados de asimilación, usando dimensiones tales como el lenguaje hablado, la ropa usada y los gestos. La idea importante que debemos tener en cuenta sobre las dimensiones y propiedades es que éstas permiten a los investigadores diferenciar entre los artículos de una misma clase o entre los de varias clases y así mostrar las variaciones en una gama. Recientemente leímos la descripción de un párrafo o más de longitud, en la que se comparaba un enorme y hermoso parque nacional en Alaska al de Yosemite, en California. El autor planteaba y respondía la siguiente pregunta: ¿Por qué es el parque de Alaska virtualmente desconocido y poco visitado en comparación con el inmensamente popular sitio de California? La pregunta ya clasifica a cada uno según el número de visitantes y la visibilidad pública. Así, ¿por qué la diferencia entre parques? Esta respuesta se daba en términos de la dimensión del acceso: el lugar de Alaska está situado lejos de los centros de población, mientras que el de Yosemite puede ser visitado por millones de turistas por-que queda a unas pocas horas en carro de la región densamente poblada del área de la bahía de California.

Las comparaciones establecidas entre lugares, grupos y acontecimientos se detallan de manera explícita y llegan a ser la base sobre la cual a un objeto, lugar o grupo se lo coloca en una *escala* específica. Pensemos en guías de viajes tan famosas como la de Michelin, que les dicen a los lectores cómo moverse por Francia o por algún otro país en las mejores condiciones. Estas guías tienen un **esquema de clasificación** para restaurantes, hoteles, monumentos, lugares, ciudades, etc. (que tiene en cuenta **dimensiones:** costo, servicio, deleite, comodidad, accesibilidad y valor histórico o estético). Hace sugerencias sobre no dejar de visitar tal o cual ciudad mientras que otras, si bien interesantes, pueden estar enclavadas en un terreno difícil.

Para este modo de explicar y ordenar, no suele necesitarse gran cantidad de detalles descriptivos. Al fin y al cabo, los lectores de la Michelin están familiarizados con precios altos y bajos y con dificultades y facilidad de acceso. Sin embargo, en ocasiones se usan des-

cripciones para completar las clasificaciones. Por ejemplo, algunas veces las guías turísticas Michelin entrarán en bastantes detalles sobre la excelencia de la comida en un restaurante particular o señalarán que, dados los límites de tiempo, no se deben perder ciertos sitios turísticos, mientras que otros no son tan importantes.

Sin embargo, la razón principal de analizar el ordenamiento conceptual aquí, es que este tipo de análisis es **precursor de la teorización.** Una teoría bien desarrollada es aquella en la cual se definen los conceptos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones específicas. Lo que llamamos *ordenamiento conceptual* también es el punto final deseado en el trabajo de algunos investigadores.

Un ejemplo de ordenamiento conceptual en las ciencias sociales toma la forma de **relatos etnográficos.** Las etnografías difieren en el grado de su ordenamiento conceptual y de su teorización. Además, existen variaciones en la cantidad de detalles descriptivos que se dan en los trabajos y monografías, dependiendo de la perspectiva del escritor, la idea de cuál será su público y la familiaridad con el área sustantiva así como el significado inherente de los materiales. Sin embargo, para nuestros propósitos, el punto principal de muchas etnografías es que reflejan un intento de **pintar** las perspectivas y acciones de los actores retratados, **combinadas** con su **ordenamien**to explícito por medio de relatos verosímiles y no ficticios. La presentación final se organiza en torno a temas bien desarrollados y ordenados, pero éstos no se hallan conectados para formar un esquema teórico integrado.

Un segundo tipo de ordenamiento conceptual consiste en organizar los datos de acuerdo con los pasos o etapas, que a menudo están bien descritos. Sin embargo, muchas veces a estos esquemas les faltan los marcos teóricos más amplios que expliquen lo que impulsa el proceso central o de organización, o sea, las condiciones que explican cómo, cuándo, dónde y por qué las personas y organizaciones proceden de un paso al otro. Tampoco la variación está incorporada en los esquemas, pues al no mostrar el cambio en la velocidad, secuencia, etc. en ellos está implícito (aunque de manera quizás no consciente), que cada persona u organización se mueve en el proceso de la misma manera y a la misma velocidad — lo que, por supues-

to, no es una explicación del todo exacta de cómo operan las personas y organizaciones — . Siempre existen los excluidos, las desviaciones del promedio o dentro de un patrón, y es preciso explicar estas diferencias.

Un tercer modo de ordenamiento conceptual es el que se basa principalmente en material organizado de acuerdo con diferentes ti-pos de actores o acciones (que incluye tanto a personas como a organizaciones). Los títulos o subtítulos pertenecen a estos tipos. Los tipos suelen representar conceptos bien ordenados y desarrollados, pero lo que les falta es un esquema teórico más amplio, que explique por qué estos tipos (y no otros) evolucionaron en su relación con el fenómeno mayor que se está investigando. A menudo se supone que un listado de tipos constituye una teoría o explicación teórica sobre los acontecimientos; sin embargo, un listado de tipos constituye sólo otro esquema de clasificación, a menos que se ubique dentro de un marco teórico unificador mayor.

La teorización

Construir *teoría* es una actividad compleja. Usamos el término "teorizar" para denotar esta actividad, porque construir teoría es un proceso y a menudo muy largo. Teorizar es un trabajo que implica no sólo **concebir o intuir** ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Por iluminadora, o aun "revolucionaria" que sea la noción de teorizar, para que una idea llegue a ser teoría se exige que ésta se explore a plenitud **y se considere desde muchos ángulos o perspectivas.** También es importante llegar hasta las **implicaciones** de una teoría. Estas formulaciones e implicaciones llevan a una "actividad de investigación" que **implica tomar decisiones y actuar** en relación con muchas cuestiones a lo largo del proceso de investigación: qué, cuándo, dónde, cómo, quién, etc. Además, todas las hipótesis y proposiciones derivadas de los datos deben "revisarse" de manera continua, **cotejándolas con los datos que van llegando** y modificarlas, extenderlas o suprimirlas cuando sea del caso. En el fondo de la teorización subyace la **interacción** entre hacer inducciones:

derivar conceptos, sus propiedades y dimensiones a partir de los datos; y deducciones: cuando se plantean hipótesis sobre las relaciones entre los conceptos, las relaciones también **se derivan de** datos, pero de datos que han sido abstraídos por el analista a partir de los datos brutos. Debería ser obvio pero no es así que existen muchas maneras prácticas de hacer todo esto. Por desgracia, los investigadores son a veces muy dogmáticos con respecto *a la* manera apropiada de recolectar los datos, validar las hipótesis, etc. Además, cada vez que un investigador deriva una hipótesis de los datos, como esto exige interpretación, consideramos que es un pro-ceso deductivo. Se espera que al final el investigador haya *desarrollado sistemáticamente* los productos del análisis para convertirlos en una teoría.

¿Qué queremos decir con *teoría?* Para nosotros, *teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase. Las oraciones que indican relación* explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo *y* con qué consecuencias ocurren los acontecimientos. Una vez que los conceptos se relacionan por medio de ciertas oraciones para formar un marco teórico explicativo, los hallazgos de la investigación pasan de ser un ordenamiento conceptual a convertirse en teoría. Esta última es importante porque "por mucho que describamos un fenómeno social con un concepto teórico, no lo podemos usar para explicar o predecir. Para explicar o predecir necesitamos una declaración teórica, una conexión entre dos o más conceptos" (Hage 1972, p. 34).

Una teoría es, por lo general, más que un conjunto de hallazgos pues ofrece explicaciones sobre los fenómenos. _Los fenómenos que se desarrollan a partir de una teoría y que suelen ser explicados por ésta son variados: el trabajo, la administración, el liderazgo, la con-ciencia, las trayectorias de un padecimiento, la seguridad, los estigmas, etc. Por lo general, las teorías sobre los fenómenos, más bien que limitarse a generar un conjunto de hallazgos, son importantes para el desarrollo de un campo del conocimiento. Los estudios cualitativos o cuantitativos adicionales sobre los mismos fenómenos pueden exten-

der
tal conocimiento. Por ejemplo, uno podría estudiar el trabajo en el mundo empresarial. A partir de este estudio se desarrolla el concepto de "flujo de trabajo". El fenómeno del flujo de trabajo puede usarse para explicar parcialmente cómo se lleva a cabo el trabajo en la organización que se está investigando. Sin embargo, la idea más general de flujo de trabajo tiene una aplicación posible más allá de esta organización específica y puede resultar un concepto valioso para explicar fenómenos similares en otras organizaciones. Al indagar más, los investigadores querrán determinar qué partes del concepto se aplican o son válidas en estas otras organizaciones y qué nuevos conceptos o hipótesis pueden añadirse a la conceptualización original.

Además, las teorías tienen diversas propiedades, y cuando son analizadas, también pueden situarse en ciertas dimensiones y ordenarse de manera conceptual. Por ejemplo, algunas teorías son más **abstractas** que otras, con lo que se quiere decir que las ideas son muy conceptuales. Las teorías se derivan de un proceso de conceptualización y reducción cada vez mayores, siempre dirigiéndose hacia niveles más altos de abstracción (Hage, 1972). Los conceptos más abstractos tienen una amplia aplicabilidad, pero también están más apartados de los datos brutos con los que están relacionados.

Otra dimensión de la teoría es la del **alcance.** Otro término para alcance es "generalidad". Mientras más amplio el alcance de una teoría, mayor el número de problemas disciplinarios que puede manejar (Hage, 1972). Otros términos normalmente asociados con teorías son "gradualismo", "precisión predictiva" y "exactitud explicativa" (Hage, 1972).

Otra manera de clasificar las teorías es la siguiente: algunas teorías pueden considerarse sustantivas, mientras otras se consideran formales (Glaser y Strauss 1967, pp. 32-34). Un estudio sobre la manera como manejan los homosexuales la revelación o el encubrimiento de su identidad sexual con los médicos es un ejemplo de una teoría derivada de un área sustantiva, que puede usarse para explicar y manejar los problemas de revelación o encubrimiento de los homosexuales en un medio médico. Las teorías más formales son menos específicas en cuanto a un grupo y lugar, y por ende se aplican a un rango más amplio de problemas y asuntos disciplinarios. Las teorías

formales suelen derivarse de estudios de fenómenos bajo una variedad de condiciones tales como la investigación de la apertura o el secreto en las condiciones de personas que actúan como espías, las comprometidas en relaciones ilícitas, las que llevan a cabo actividades ilegales como robos, las que pertenecen a sociedades o grupos secretos, o las que se levantan los amigos en un bar o en una esquina de la ciudad.

Existen otras maneras de pensar y evaluar las teorías (Strauss, 1995), pero aquí no nos incumben; el punto principal es que las teorías se construyen, varían en su naturaleza y no son iguales. Independientemente de cómo se **construyan,** cada una es única.

En las ciencias sociales sucede que algunas teorías se formulan de manera muy sistemática, pero tienen poco anclaje en una verdadera investigación. Algunos sociólogos, tales como Parsons (1937, 1951), desarrollaron de manera predominante lo que Ilamamos "teorías especulativas". Nuestra crítica a este tipo de teoría es que, a pesar de ser formulada de manera abstracta y sistemática, no está fundamentada de manera empírica en la investigación (Blumer, 1969; Glaser y Strauss, 1967). Hay que aceptar que existen diferentes conceptualizaciones sobre la naturaleza del papel de la "teoría" en las ciencias sociales (Daly, 1997) y muchos desacuerdos acerca de cómo debe hacerse la teorización en la realidad o incluso si hay que hacerla. (Hammersley, 1995).

Existen otras varias concepciones erróneas sobre la teoría y la teorización en la investigación cualitativa, a las que nos referimos de manera breve aquí. Una es que marcos teóricos tales como el feminismo, el estructuralismo o el interaccionismo sean teoría. No lo son; son posiciones, son más una filosofía que un conjunto bien desarrollado y relacionado de conceptos explicativos de cómo funciona el mundo. El valor de estos marcos teóricos es que pueden proveer conocimiento o perspectivas sobre un fenómeno al tiempo que ayudan a generar preguntas teóricas. Por otra parte, también pueden centrar tanto a un individuo en una perspectiva o en un conjunto de ideas, que no le permitan ver qué más hay en los datos.

Una segunda concepción errada es que con sólo aplicar un concepto o teoría a los datos propios ya se están teorizando. Esto no es

así; es una presunta aplicación de un concepto o teoría. Teorizar implica construir una teoría, ampliarla y extenderla.

Una tercera concepción falsa es que el investigador cualitativo nunca "valida" la teoría. Algunos estudios cualitativos lo hacen y otros no, pero aun en aquellos que sí lo hacen, no se comprueba la teoría de la misma manera que en la investigación cuantitativa. Es más bien un proceso de comparar conceptos y relaciones cotejándolos con los datos durante la investigación para determinar qué tan bien responden a este escrutinio. Si se hace de manera adecuada, la metodología explicada en este texto es un ejemplo de esto último (para un buen análisis de cómo construir teoría nueva a partir de la anterior, ver a Strauss, 1970).

Resumen

Antes de comenzar el proceso de construir una teoría, un investigador debe tener alguna idea de lo que constituye la teoría. El primer paso para entenderla es ser capaz de diferenciar entre *descripción, ordenamiento conceptual y teorización.* Un segundo paso es darse cuenta de que estas formas de análisis de datos, en realidad se construyen unos sobre otros, y que la teoría incorpora aspectos de ambos. Brevemente, *describir* es pintar, es contar una historia, a veces de manera muy gráfica y detallada, sin devolverse para interpretar los acontecimientos o explicar por qué ciertos acontecimientos ocurrieron y otros no. El *ordenamiento conceptual* es la clasificación de acontecimientos y objetos en varias dimensiones explícitamente expresadas, sin que necesariamente se relacionen las clasificaciones entre sí para formar un esquema explicativo de gran envergadura. *Teorizar* es el acto de **construir** (hicimos énfasis también en este verbo), a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite más que comprender algo o pintar un cuadro vívido. Da oportunidad a los usuarios de explicar y predecir acontecimientos, con lo cual se proporcionan guías para la acción.

3

La interacción entre la teorización cualitativa y la cuantitativa

Siguiendo en la tónica del capítulo 2, se podría pensar en la teorización como un proceso que exige un flujo de trabajo continuo. Este pensamiento lleva lógicamente a una posición metodológica comparable con respecto a las relaciones entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos diseñados para generar teoría. Para no decepcionar a nuestros lectores, deseamos aclarar que el presente no es un capítulo sobre **cómo** combinar datos cualitativos y cuantitativos; eso se lo dejamos a alguien con más experiencia en este proceso (ver por ejemplo, Fielding y Fielding, 1984). Tampoco estamos diciendo que todas las investigaciones exijan o deban hacer uso de una combinación de ambas cosas. Más bien, este capítulo busca presentar algo de "alimento para el pensamiento" y ofrecer un modo alter-nativo de pensar las relaciones entre dos paradigmas de investigación al parecer incongruentes. En síntesis, sostenemos que el propósito de la teorización es construir teorías útiles. De modo que *cualquier* tecnología, sea cualitativa o cuantitativa, es sólo un medio para lograr tal propósito. No creemos en la primacía de uno sólo de los modos de hacer investigación (ver también a Dzurec y Abraham, 1993; Porter, 1989; Power, 1996). Un instrumento es un instrumento, no un fin en sí mismo. El asunto no es primacía sino de cuándo y cómo puede cada modo ser útil para teorizar (McKeganney, 1995).

Desafortunadamente, como lo saben nuestros lectores demasiado bien por experiencia propia, muy a menudo se adoptan posiciones dogmáticas a favor de la investigación cuantitativa o cualitativa (estas posiciones pertenecen tanto al ordenamiento conceptual como a la teorización). Las posiciones extremas sobre este asunto se parecen mucho. Numerosos investigadores cuantitativos son dados a rechazar totalmente los estudios cualitativos, recriminándoles que no producen hallazgos válidos — es más, los consideran apenas algo mejores que las reseñas periodísticas— . Aseveran que los investiga-dores cualitativos ignoran el muestreo representativo, y que sus hallazgos se basan en un solo caso o a lo sumo en unos pocos (ver diferentes perspectivas sobre este argumento en Kvale, 1994; Sandelowski, 1995b). Igualmente recalcitrantes son algunos investigadores cualitativos que rechazan de manera tajante los métodos estadísticos o cuantitativos pues dicen que producen una información superficial o que son desorientadores. Creen que para entender los valores culturales del comportamiento social se requiere realizar entrevistas o hacer observaciones intensivas de campo, y que éstos son los únicos métodos de recolección de datos con la suficiente sensibilidad para captar los matices de la vida humana.

Sin embargo, existen posiciones intermedias. Se pueden combinar métodos por razones suplementarias, complementarias, informativas, desarrollistas y otras (ver, por ejemplo, Greene, Caracelli, y Graham, 1989, para un excelente planteamiento sobre este tópico. También ver a Cuevas, Dinero y Feit, 1996). Combinar métodos no es una idea nueva. Dos eminentes fundadores de los métodos de en-cuestas sociológicas, Lazersfeld y Wagner (1958) promulgaron una actitud que se ha mantenido por largo tiempo para las investigaciones de tipo encuesta, a saber, que las entrevistas exploratorias deben preceder a la formulación y desarrollo final de los instrumentos para encuestar. Sólo con este uso de materiales cualitativos, básicos (aun-que sólo complementarios) para los procedimientos y análisis esta-, dísticos, podrían los cuestionarios aprehender "la realidad". Una posición paralela, pero con énfasis diferente, es la de algunos otros investigadores cualitativos. Contar, medir y hasta seguir procedi-mientos estadísticos puede ser un complemento útil para extender o

examinar sus maneras de investigar (Murdaugh, 1987). Aunque algunos investigadores hacen primar un modo y al otro lo consideran complementario (ver explicaciones de Morse, 1991), otros consideran que básicamente los diversos paradigmas de investigación son complementarios. Cada uno de ellos les agrega algo esencial a los hallazgos finales, e incluso a la teoría final, si tal es el propósito del proyecto de investigación particular (Breitmayer, Ayers y Knafl, 1993). Además, ni con la estadística, ni con la recolección y análisis de datos cualitativos, se puede estar seguro de si ha captado la esencia de la situación (Gephart, 1988).

Pero aun estas posiciones intermedias representan una visión simplista y desorientadoramente simple acerca de la realidad en la elaboración de la investigación, especialmente cuando se empieza a ver la teorización como algo que **comprende un flujo complejo de tra**bajo. Por otra parte, los investigadores quieren saber más específicamente cuándo y cómo usar cada modo.

Antes de abordar estos asuntos, regresemos a nuestro punto básico acerca de que la investigación es "**un flujo de trabajo**" que evoluciona en el curso completo de un proyecto investigativo. **Cada uno de los tipos de trabajo (por ejemplo, la recolección de datos, el análisis, la interpretación) implica escogencias y decisiones con respecto a la utilidad de diversos procedimientos alternativos, ya sean éstos cualitativos o cuantitativos,** pero especialmente, de manera más específica, cuando hay que escoger las opciones más apropia-das: *qué* será cualitativo *y qué* será cuantitativo

Piensen, como ejercicio para la imaginación, sobre las muchas decisiones presentes en la recolección de datos. ¿Debemos hacer entrevistas? ¿Qué tipos de entrevistas? ¿Cuántas debemos esperar hacer y con base en qué? ¿Dónde encontraremos a los entrevistados? Dadas las dificultades de la situación investigativa, ¿cómo debemos alterar nuestras nociones originales de lo que queremos buscar en nuestras entrevistas? O ¿cómo podremos cambiar la muestra de población inicial? Por otra parte, se podría preguntar uno: ¿tiene sentido usar cuestionarios para recolectar nuestros datos?, ¿deben recolectarse estos datos pensando en el tipo de procedimientos estadísticos que pueden ejecutarse, incluyendo los

analíticos? Si los instrumentos existentes de recolección de datos parecen mejores o más factibles, entonces ¿qué instrumentos se-rían los más apropiados para obtener el tipo de información de que hablamos? Además, ¿cuáles son la validez y la confiabilidad de estas medidas? ¿Y qué hay sobre las combinaciones de unos o de todos estos métodos, cualitativos o cuantitativos? ¿Cómo afectarán en realidad a la recolección de los datos los diversos cambios en las condiciones durante el proceso de investigación — partiendo del momento de acceder a quienes nos van a responder, hasta asegurar su cooperación y obtener la máxima información útil y veraz? ¿Cómo hacemos para mantener sin interrupción el flujo de datos? Existe, para subrayar el punto principal de este ejemplo, un sinfín de opciones, decisiones y escogencias que debemos enfrentar. Pensar de otra manera, imponer como criterio estándar sólo un tipo de entrevista, insistir en que solamente o de manera predominante debe hacerse observación de campo o adoptar como apropiadas sólo las medidas tipo escala, restringe enormemente nuestros esfuerzos pues tal decisión no tiene en cuenta las complejidades de un mundo real y nuestra capacidad de comprenderlas.

Es verdad, los diferentes proyectos de investigación se ven afectados por las diferentes condiciones. Algunos enfrentan considerables limitaciones, por ejemplo, con las técnicas de recolección de datos o para encontrar población disponible para los investigadores, a causa de las regulaciones burocráticas, los costos, la escasez de tiempo o las barreras del idioma. Algunos aspectos de un proyecto pueden llevarse a cabo bajo condiciones particularmente difíciles de modo que las contingencias inesperadas muy probablemente afecten los planes iniciales. Sin embargo, todos los estudios de investigación incluyen unos pasos principales, que a menudo se superponen unos a otros, que comprenden diferentes tipos de trabajos, entre los que se encuentran la recolección de datos, el análisis, algún grado o tipo de verificación y por fin la presentación o publicación de los resulta-dos. A riesgo de repetirnos, hacemos hincapié en que las escogencias y decisiones abundan y que son distintas para los diferentes aspectos del proceso general de la investigación. En las ciencias biológicas y sociales es casi imposible prepararse de antemano para cada posi-

ble contingencia que pudiera surgir durante el proceso de investigación. De hecho, en muchos sentidos, la investigación puede concebirse como un proceso circular, que incluye un poco de ir y venir y dar vueltas antes de llegar al propósito final.

Teniendo en cuenta que esto es así, se entiende que los investigadores puedan integrar **combinaciones** de procedimientos, y que de hecho lo hagan. No existe un conjunto estándar de métodos igualmente útil para cada paso de la investigación, y no siempre es útil reunir las mismas técnicas específicas para todos los pasos de los proyectos. De modo que, a menos que estén compelidos, bien por presiones externas o bien por mandatos internos, los investigadores actúan de manera pragmática y combinan las técnicas disponibles para obtener los resultados deseados (Creswell, 1994).

Los estudios contemporáneos de los científicos de la física y la biología están revelando cómo los investigadores arman pastiches de instrumentos y procedimientos, así como de conceptos, modelos y teorías particulares, que provienen de su propia disciplina y de otras (esto se ve en la investigación de Clarke, 1990; Fujimura, 1988; Star, 1989). Además, existen varias disciplinas que se cruzan en sociología (y probablemente también en otras disciplinas) donde hay una interrelación en ambos sentidos entre los métodos cualitativos y) cuantitativos, por ejemplo en "la demografía cualitativa" y en aquellas áreas de la ciencia social que analizan las implicaciones de los computadores para la sociedad (Star y Ruhleder, 1996). Los investigadores de las ciencias sociales y humanas son pragmáticos operacionales. Mientras más flexiblemente funcionen los científicos o se les permita hacerlo, hay mayor probabilidad de que su investigación sea creativa.

Las implicaciones de estos puntos para la relación de los procedimientos cuantitativos y cualitativos son directas. A menos que esté indebidamente limitada, rutinizada o enceguecida ideológicamente, se puede lograr una investigación útil con diversas combinaciones procedimientos tanto cuantitativos com$_o$ cualitativos. Esto es cierto para cada fase de la investigación, bien sea que los investigadores estén acopiando los datos, formulando hipótesis, buscando verificarlas, o dando ilustraciones cuando escriben para publicar.

Para llegar al meollo del asunto, nuestro consejo a los lectores respecto a este punto es que piensen en términos de la interacción **entre métodos cualitativos y cuantitativos.** Las posiciones extremadamente simples y cómodas, tales como que "se complementan la una a la otra" y "se suplementan la una a la otra" no proporcionan suficientes guías para su trabajo si usted pretende construir una teoría. Es verdad que, aunque algunos materiales de entrevista pueden ser complementados con análisis estadísticos y viceversa, los datos estadísticos también han de ser analizados cualitativamente en par-te. Sin embargo, el punto más operativo es que la recolección y análisis de datos puede hacerse de ambos modos, y en varias combinaciones, durante todas las fases del proceso de investigación.

Igualmente importante es el hecho de que sí puede haber una interacción de doble vía entre las combinaciones de ambos tipos de procedimientos, en la que los datos cualitativos afecten los análisis cuantitativos y viceversa. El siguiente es un buen ejemplo de las ideologías psiquiátricas acogidas por el personal en los hospitales mentales (Strauss, Schatzman, Bucher, Ehrlich y Shabsin, 1964). Tres sociólogos obtuvieron los datos básicos por medio de observaciones de campo en numerosos pabellones de hospital y por medio de entrevistas que sostuvieron con médicos, enfermeras y auxiliares de enfermería. Además se contrató un psicólogo que desarrollara instrumentos de investigación para diferenciar a los médicos y conocer cuál de las tres tendencias psiquiátricas predominantes en ese momento, era la más usada por cada cual. Los cuestionarios en dicho estudio, fueron construidos después de recolectar datos de campo durante seis meses, por medio de observaciones y entrevistas informales, y después de realizar análisis preliminares de estos datos. Por eso, los aspectos cualitativos de la investigación influyeron di-rectamente tanto en la elaboración del cuestionario como en los análisis estadísticos asociados posteriormente.

Desafortunadamente, no hubo flujo de retorno de análisis del instrumento al trabajo de campo. De hecho, un trabajador de campo (Leonard Schatzman) anotó sarcásticamente varios años después, que un psiquiatra que había sacado una alta puntuación en la escala psicoterapéutica, pero que al parecer había actuado como un profe-

sional típico de orientación somática cuando le había administrado una terapia de electrochoque a un paciente anciano, le había hecho un reproche. Al preguntársele sobre esto, el psiquiatra se burló del sociólogo diciéndole: "¡Ustedes, los investigadores, son unos tontos. Le preguntan a uno en la encuesta en qué cree, pero no lo que uno *hace!*". Los sociólogos se quedaron estupefactos, *y* apenas entonces se dieron cuenta de que, de hecho, el trabajo de campo estaba centra-do en la acción, mientras que el cuestionario estaba diseñado para conocer las creencias psiquiátricas básicas. Infortunadamente, en ese momento no se les ocurrió a los sociólogos introducir preguntas adicionales al cuestionario que pudieran resaltar las discrepancias entre las creencias y las acciones, ni cayeron en la cuenta de la posibilidad de explorar las diferencias del comportamiento observado entre las posiciones idealistas y lo que denominaron las verdaderas "filoso-fías operativas" necesarias en las exigencias de la vida diaria de las salas hospitalarias. El proyecto de investigación ciertamente podría haberse beneficiado de haberse pensado en términos de una interacción genuina entre los procedimientos cualitativos y cuantitativos, y quizás aun, de algunos intercambios entre ellos.

De manera ideal, y como se ha esbozado en muchos libros sobre métodos, la investigación se planea, diseña y con bastante precisión se "realiza". (La mayor parte de las propuestas de investigación su-ponen también esta secuencia). Pero como cualquier investigador experimentado contará, si lo presionan a pensar en el asunto, la in-vestigación es más bien un asunto "desorganizado". Esto no significa que los resultados sean dudosos o inútiles; más bien significa que la investigación rara vez procede completamente como se había planeado.

Uno puede preguntar entonces: ¿en qué se diferencia una expe-riencia investigativa, si es que se diferencia en algo, cuando su pro-pósito es la teoría, más bien que los hallazgos o el ordenamiento conceptual? En general, la respuesta es que no hay diferencia. Se trata sólo de que algunos de los procedimientos mismos, especial-mente los analíticos, son más extensos y complejos. En términos del planteamiento de este libro, el análisis no necesariamente termina con el ordenamiento conceptual, y por ende con la codificación abierta

y axial, sino que también puede incluir codificación integradora y selectiva. El meollo de este planteamiento es que los investigadores deben pensar que los procedimientos cuantitativos no representan al enemigo sino más bien un aliado potencial para construir teoría cuando su uso parezca apropiado. ¿Entonces, cuándo y cómo pueden incluirse los procedimientos cuantitativos? El siguiente no es sino un breve ejemplo:

Un grupo de investigadores puede identificar un conjunto de condiciones que parecen tener relevancia para un fenómeno, por ejemplo, la predisposición hacia la delincuencia juvenil. Sin embargo, sus datos cualitativos no les contarán el grado hasta el cual estas condiciones llevan a la delincuencia, cómo interactúan unas con otras, qué condiciones tienen una relación más fuerte con el fenómeno que otras, etc. Al realizar un estudio cuantitativo en este punto, los investigadores podrían usar esa información para formular hipótesis adicionales, que podrían examinarse y refinarse por medio de un muestreo teórico más preciso usando procedimientos cualitativos.

Un punto que se ha omitido hasta ahora en este análisis es el de que la preferencia personal del investigador, su familiarización, y la facilidad con que maneja un modo de investigación, inevitablemente van a influir sobre sus decisiones. Aunque el propósito de la investigación y la naturaleza de las preguntas planteadas, a menudo determinarán el modo, en últimas un investigador ha de trabajar con los modos con los que se siente más cómodo. Por esta razón, en proyectos grandes, es bueno trabajar en equipo con representantes de cada estilo de investigación. Una vez un investigador cualitativo (Strauss) le preguntó a un respetado teórico de la estadística (Leo Goodman) por qué debe uno aprender técnicas y estadísticas para usarlas en la investigación social. Éste contestó señalando que una vez se aprenden, el conocimiento de estas técnicas lo sensibiliza a uno a nuevos aspectos de los datos y, de hecho, a su recolección misma. Lo mismo es cierto para nuestro trabajo cualitativo. Cada modo de investigar debe recibir su debido reconocimiento y ser valorado por su contribución específica.

Queremos aclarar que cuando nos referimos a combinar métodos, no hablamos específicamente sobre triangulación en el sentido

tradicional (Denzin, 1970), aunque la reconocemos como herramienta de investigación valiosa y abogamos porque se use cuando sea del caso. Más bien queremos señalar que para construir una teoría densa, bien desarrollada, integrada y exhaustiva, un investigador debe hacer uso de cualquier método a su disposición, teniendo en mente que es necesaria una verdadera interacción **de métodos. Y, lo más** importante de todo, dado que nuestro enfoque para la construcción de teoría es que ésta va emergiendo, creemos que a menos que el investigador aumente o continúe con sus estudios previos, no podrá emprender un proyecto con un conjunto de conceptos preestablecidos o con un diseño bien estructurado. En vez de ello, al diseño, así como a los conceptos, se les debe permitir que emerjan durante el proceso de investigación. A medida que los conceptos y las relaciones emergen de los datos por medio del análisis cualitativo, el investigador puede usar esa información para decidir dónde y cómo ir consiguiendo información adicional para el avance posterior de la teoría. Las decisiones tomadas en cualquiera de estas coyunturas investigativas serán variadas. A veces, puede ser necesario usar medidas cuantitativas; otras veces, la recolección de datos cualitativos y el análisis pueden ser lo más apropiado. Admitimos que esta aproximación abierta al diseño puede plantear algunos problemas cuando se trata de obtener permiso de los comités de asuntos éticos o cuando se escriben propuestas para buscar financiación. Es posible que para satisfacer las exigencias de los demás, un proyecto de investigación deba ser presentado como una serie de investigaciones más pequeñas, en las que cada una se va basando en los resultados de los estudios previos antes de integrarse en un todo que es teórico. Sea cual sea el método que se adopte, la fuerza motriz debe ser siempre la teoría que va evolucionando. Los métodos representan el medio para lograr el fin.

Resumen

Las formas cualitativas y cuantitativas de investigación tienen sus propios papeles que desempeñar en la teorización. El asunto no es si usar una forma u otra sino más bien cómo pueden funcionar estas formas para impulsar la construcción de una teoría. Aunque la ma-

yor parte de los investigadores tiende a usar métodos cualitativos y cuantitativos de formas complementarias, abogamos por una verdadera interacción entre ambas. Lo cualitativo debe dirigir lo cuantitativo, y lo cuantitativo retroalimentarse de lo cualitativo en un proceso circular pero al mismo tiempo evolutivo, con cada método contribuyendo en la forma en que sólo él puede hacerlo. Sin embargo, es preciso recordar que debido a que la **emergencia** es la base de nuestro método de construir teoría, un investigador no puede comenzar una investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe, o un diseño muy bien determinado. A los conceptos y el diseño se les debe permitir que emerjan a partir de los datos. Una vez que han surgido los conceptos e hipótesis relevantes y que se han validado y cotejado con los datos, el investigador puede buscar las medidas y análisis cuantitativos si esto mejora el proceso de investigación. Recordemos que la idea que permite la variación de métodos es seguir el medio más cuidadoso y ventajoso para llegar a una teoría. Tal tarea exige sensibilidad a los matices de los da-tos, tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad en el diseño y una gran dosis de creatividad.

4

Consideraciones prácticas

Definición de términos

Problema de investigación: área general o sustantiva en que se centra la investigación.

La pregunta de investigación: interrogante específico al que se dirige esta investigación, que establece los parámetros del proyecto y sugiere los métodos que se deben usar para la recolección y análisis de los datos.

Objetividad: capacidad de distanciarse en cierta medida de los materia-les de investigación y de representarlos imparcialmente; capacidad de escuchar las palabras de los entrevistados y darles una voz independiente de la del investigador.

Sensibilidad: capacidad de responder ante los sutiles matices y clases significativas de los datos.

Literatura técnica: informes sobre estudios de investigación y trabajos teóricos o filosóficos característicos de la escritura profesional y disciplinaria, que pueden servir como antecedentes *(background),* contra los cuales se comparan los hallazgos obtenidos por medio de los datos reales.

Literatura no técnica: biografías, diarios, documentos, manuscritos, registros, informes, catálogos y otros materiales que se pueden usar como datos primarios, para complementar las entrevistas y observaciones de campo, o para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de los conceptos que emergen de los datos.

Mientras que los capítulos 1, 2 y 3 prepararon el camino para lo que sigue, este capítulo, de carácter transicional, lleva el análisis de un nivel teórico a uno más práctico y combina los capítulos 2, 3 y 4 de la primera edición de este libro para formar un análisis sobre temas que es importante considerar cuando se comienza. Los temas proporcionan un fundamento para la posterior recolección y análisis de los datos. Este capítulo consta de tres secciones principales: a) cómo escoger un problema y plantear la pregunta de investigación, b) cómo mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad, c) el uso de la literatura. Debido a que este libro versa sobre el análisis y no sobre el trabajo de campo, este último tema no se analiza aquí (entre los textos a los que los lectores se pueden referir se encuentran Adler y Adler, 1987; Punch, 1986; Chatzman y Strauss, 1973; Stringer, 1996 v Wolcott, 1995).

Escoger un problema y formular la pregunta de investigación

Una de las cuestiones más difíciles al investigar es decidir el tema. Las dos grandes preguntas que, al parecer, causan más problemas son las siguientes: ¿Cómo encuentro un problema investigable? y ¿cómo lo reduzco lo suficiente para que sea trabajable? Estas preguntas pueden parecer especialmente difíciles si el investigador es principiante en investigación cualitativa porque a primera vista el proceso de tomar decisiones y hacer compromisos parece menos bien estructurado y más ambiguo que en los trabajos de tipo cuantitativo. El propósito del presente capítulo es aclarar algunos de los principios básicos pertinentes a la toma de estas decisiones iniciales.

Fuentes de los problemas de investigación

Por lo general, **el origen** de los problemas de investigación en los trabajos de tipo cualitativo, no es muy diferente del de otras formas de investigación. Primero, hay una serie de **problemas de investigación sugeridos o asignados.** Una manera de llegar al problema es pedir sugerencias de un profesor que esté investigando en el área de

interés. Este individuo tendrá muchas veces proyectos en curso y le encantará tener a un estudiante de posgrado para que le haga una pequeña parte del proyecto. Esta manera de hallar un problema tiende a aumentar la posibilidad de comprometerse en un problema de investigación importante y realizable. Esto se debe a que el investigador más ducho ya sabe qué se necesita hacer en un área sustantiva particular. Por otra parte, una decisión a la que se llega de tal manera puede no ser la más interesante para el alumno. Es importante saber que sea cual sea el problema escogido, el investigador tendrá que vivir con él durante un buen tiempo, de modo que la elección final debe ser trabajar en algo que le interese realmente.

Una variante de la fuente sugerida o asignada **es seguirle la pista a un comentario de un profesional o colega** con respecto a que determinado problema sería útil e interesante. Ésta suele ser una fuente más agradable de ubicar problemas para investigar, en especial si el investigador siente alguna inclinación por el área sustantiva. Por ejemplo, el interés de una mujer atlética se podría despertar con un comentario de este tipo. "¿Cómo se sienten las mujeres que van a los gimnasios con relación a su cuerpo?". Esta oración amplia y abierta puede llevar a toda clase de interrogantes, entre los cuales podrían estar los siguientes: ¿Sienten de manera diferente sobre su cuerpo las mujeres que van a gimnasios y las que no?, ¿sienten diferente sobre su cuerpo las mujeres que alzan pesas, las corredoras y los hombres que alzan pesas?, ¿cómo se definen las imágenes que una mujer tiene sobre su cuerpo, y cómo el hecho de ir al gimnasio incide en esas definiciones?, ¿cuál es el proceso mediante el cual las mujeres conocen su cuerpo y sus limitaciones?, ¿qué sucede cuando exceden tales limitaciones?

Otra **variación** sobre el problema asignado es si se **consigue o no financiación para ciertos temas.** De hecho, los profesores que patrocinan las investigaciones pueden guiar a los estudiantes a campos donde exista financiación. Ésta es una sugerencia válida porque muchas veces se trata de áreas problemáticas, de necesidad especial.

Una segunda fuente de problemas es la **literatura técnica y no técnica** (Silverman, 1993). Ésta puede ser un estímulo para la investigación en varios sentidos. A veces, apunta a un área relativamente

inexplorada o sugiere un tópico que necesita mayor desarrollo. Otras veces hay contradicciones o ambigüedades en los estudios y escritos acumulados. Las discrepancias indican la necesidad de un estudio que ayude a resolver estas incertidumbres. O, cuando un investigador lee sobre un tema puede éste sugerirle que se necesita un nuevo enfoque para solucionar un problema antiguo, que ya haya sido bien estudiado en el pasado; algo sobre el área problemática y los fenómenos asociados con ella sigue siendo engañoso, y ese algo, de des-cubrirse, podría emplearse para reconstruir la comprensión del tema. Además, mientras está revisando la literatura, al investigador le puede llegar de sorpresa un hallazgo disonante con su experiencia que lo puede llevar a un estudio que busque resolverlo. Por último, la lectura puede simplemente estimular la curiosidad sobre un tema. El momento en que uno se formula la pregunta: "pero, ¿qué tal si...?" y encuentra que no hay respuesta, uno tiene un área de problemas.

Una tercera fuente para ubicar problemas es la experiencia personal y profesional. Una persona puede haberse divorciado y preguntarse cómo experimentan otros hombres o mujeres sus propios divorcios, o puede enfrentarse a un problema en su profesión o lugar de trabajo para el cual no existe respuesta conocida. La experiencia profesional suele llevar a juicios que declaren que alguna característica de la profesión o su práctica es menos efectiva, eficiente, humana o equitativa de lo que debería ser. Entonces, se piensa que un buen trabajo de investigación puede llevar a corregir tal situación. Algunos profesionales vuelven a la academia a trabajar para obtener títulos de posgrado porque los motiva la ambición de lograr la reforma de algo. Los problemas de investigación que escogen se fundamentan en tal motivación.

Escoger un problema para investigar por medio de la experiencia personal o profesional puede parecer más arriesgado que escogerlo por obra de las rutas sugeridas por la literatura, pero no es necesariamente cierto. La piedra angular de la experiencia propia puede ser un indicador más valioso para una empresa de investigación potencialmente exitosa que otra fuente más abstracta.

Una cuarta fuente es la investigación misma. Un investigador puede entrar a un campo con una noción general sobre lo que quiere

estudiar pero sin un área específica. Una buena manera de comenzar es hacer algunas entrevistas y observaciones iniciales. Si el investigador escucha con cuidado u observa la forma de hablar y las acciones de los entrevistados, entonces el análisis lo puede llevar a descubrir los asuntos importantes o problemáticos en las vidas de ellos. **Esta prueba ácida, prestar atención a las preocupaciones de los entrevistados, es** la clave **para ubicar donde debe enfocarse un proyecto de investigación.** Es cierto que no existe un único enfoque relevante, pero aquél al que se llega por medio del examen respetuoso de las preocupaciones de los entrevistados, reduce el riesgo de ser inapropiado o meramente trivial. Consideremos el siguiente ejemplo:

Una estudiante oriunda de Botswana, que estaba tomando un curso sobre trabajo de campo se desesperó cuando estaba estudian-do "a los norteamericanos mayores" en un hogar geriátrico. Para comenzar, las ideas que tenía cuando entró al campo, no parecían encajar con lo que estaba escuchando u observando. Pero si eso era así, ¿entonces cuáles eran los "verdaderos" asuntos? Inicialmente llevó a la situación investigativa tres suposiciones, posiblemente derivadas de tres fuentes diferentes: ella era joven y tenía algunas concepciones incorrectas y hasta estereotipadas sobre los ancianos. Además, procedía de un país extranjero y pensaba en términos de su propia cultura. Y, por otra parte, se trataba de una investigadora novata que aún no había aprendido a recoger las claves de los entrevistados mismos sobre qué les preocupaba y permitir que está información orientara la escogencia del problema que iba a investigar. En el caso de esta estudiante en particular, había una dificultad adicional que enfrentar. Era voluntaria en una agencia de trabajo social con su propia agenda que incluía una evaluación de su trabajo con los ancianos. Así, la agencia le estaba insistiendo en que obtuviera una información particular que, descubrió ella, tenía poco o nada que ver con las vidas o intereses de los viejos. Sin embargo, era responsable ante la agencia. Finalmente, al escuchar con cuidado a los mayores, formuló un problema de investigación significativo. Ciertamente, quien tenga curiosidad o le preocupe el mundo que lo rodea y esté dispuesto a correr riesgos no debe, después de pensarlo con juicio, tener dificultades para encontrar un área problemática

para estudiar. El próximo paso es formular el interrogante apropiado para la investigación.

La pregunta de investigación

La manera como se formula la pregunta de investigación es importante porque determina, en muy buena medida, los métodos de investigación que se emplearán para responderla. Pero aquí encontramos un dilema. ¿Escoge uno el análisis cualitativo porque el área del problema y la pregunta que se origina de ella sugieren que esta forma de investigación será la más productiva? ¿Decide uno emplear un método cualitativo y luego formular la pregunta de manera que se adapte al método? ¿Son las perspectivas conscientes e inconscientes las que tiñen el enfoque? (Pierce, 1995). Estos asuntos son difíciles de responder porque las respuestas no son claras y tajantes. Aunque la premisa básica es que la pregunta de investigación debe dictar el método, muchas personas se orientan hacia investigación cuantitativa. Así, pues, aunque el problema pertenezca a un área que sugiera que el cualitativo podría ser el enfoque más productivo, estos investigadores formulan sus preguntas de manera cuantitativa. Otros investigadores, por orientación personal, preparación o convicción, tienden a ver los problemas desde una perspectiva cualitativa. Las preguntas que formulan sobre cualquier área de problemas están expresadas en términos cualitativos simplemente porque no ven los problemas de ninguna otra manera. No hay razón para detenernos más de la cuenta en este punto; sólo queremos hacer énfasis en que algunas áreas de problemas sugieren con claridad una forma de investigación y no otra, y que un investigador debe ser fiel al problema que tiene entre manos. Por ejemplo, cuando se quiere saber si una droga es más efectiva que otra, entonces el método más apropiado es un estudio clínico doble ciego. Sin embargo, si a un investigador le interesa saber qué se siente cuando uno participa en un estudio sobre drogas o en conocer alguno de los problemas inherentes al acatamiento a un protocolo muy rígido para drogas, entonces es más sensato que se dedique a una investigación cualitativa. Es obvio que la preferencia y la educación que uno tenga desem-

penan un papel crucial en estas decisiones, pero ellas no deben enceguecer a los investigadores para buscar otras opciones metodológicas (Hathaway, 1995). Es más, aun cuando se decida emplear un enfoque cualitativo, sigue siendo válida la cuestión de qué método particular debe usar el investigador (Morse y Field, 1995).

Otro aspecto importante de la pregunta de investigación es establecer sus límites. Es imposible que un investigador cubra todos los aspectos de un problema dado. La pregunta de investigación le ayuda a reducir el problema hasta que adquiera un tamaño realizable.

La formulación de la pregunta de investigación

¿A qué se parecen las preguntas en los estudios cualitativos? ¿Cómo difieren de aquéllas que se hacen en los estudios cuantitativos y por qué? El propósito principal de esta forma de investigación cualitativa es construir teoría. Para hacerlo, es necesario formular una pregunta de manera que permita la flexibilidad y libertad para explorar un fenómeno con profundidad. También subyace en este enfoque de la investigación cualitativa, la presuposición de que todos los conceptos que pertenecen a un fenómeno dado no han sido identifica-dos, al menos no en tal población o lugar. O si se ha realizado, es posible que la relación entre los conceptos no se entienda bien o que se haya conceptualizado insuficientemente. O quizás se presuma que nadie jamás ha formulado de la mismísima manera esta pregunta particular relacionada con la investigación, de modo que por ahora es imposible determinar cuáles variables pertenecen a esta área y cuáles no. Este razonamiento crea la necesidad de formular un tipo de pregunta que les permita a los investigadores encontrar las res-puestas a los asuntos que parecen importantes pero que no han sido respondidos.

Aunque la pregunta inicial arranca de manera amplia, se va angostando progresivamente durante el proceso de investigación y se vuelve más enfocada a medida que se descubren los conceptos y sus relaciones. Así, las preguntas que guían la investigación comienzan amplias y abiertas pero no tan amplias, por supuesto, que permitan un universo entero de posibilidades. Por otra parte, no tan

estrechas y enfocadas que excluyan el descubrimiento. La investigación cualitativa no implica hacer declaraciones sobre las relaciones entre una variable dependiente y una independiente, como es lo común en estudios cuantitativos, porque su propósito no es compro-bar hipótesis. La pregunta de la investigación en un estudio cualitativo es una declaración que identifica los fenómenos que se van a estudiar y les dice a los lectores qué quiere saber específicamente el investigador sobre su tema. El siguiente es un ejemplo de cómo se puede formular una pregunta en una investigación cualitativa: "¿Cómo manejan las mujeres los embarazos complicados por una enfermedad crónica?" Esta pregunta, (al menos en forma tan global) aunque es demasiado amplia y poco estructurada para un estudio cuantitativo, es buena para uno cualitativo. La pregunta les dice a los lectores que el estudio investigará mujeres que se encuentran en embarazo y que éstos estarán complicados por una enfermedad crónica. Además, el estudio observará el manejo de los embarazos des-de la perspectiva de las mujeres, o sea, lo que ellas hacen y piensan, no lo que los médicos o los seres queridos hacen o piensan. Por su-puesto, en una investigación cualitativa también es importante investigar lo que los médicos y los seres queridos hacen y dicen porque estas acciones e interacciones pueden influir sobre cómo manejan las mujeres sus embarazos y ser parte importante de los datos. Sin embargo, el centro del estudio sigue estando en la mujer, y tener esto en mente evita que el investigador se distraiga en asuntos poco productivos y poco relacionados entre sí, y se salga por vericuetos que puedan desviarlo del problema.

Además, una investigación se puede centrar en organizaciones, industrias, interacciones, etc., no sólo en personas. Un ejemplo de pregunta sobre una interacción puede ser la siguiente: "¿Qué sucede cuando un paciente se queja de que siente dolor pero la enfermera no le cree?". En este caso, el foco de las observaciones, las revisiones de cuadros clínicos y las entrevistas, al igual que el de los análisis, se hará con base en la interacción entre enfermera y paciente.

Un investigador que se dedique a estudiar organizaciones, por ejemplo, un laboratorio que hace uso de drogas ilegales cuando rea-liza algunos de sus experimentos, podría formular una pregunta como

ésta: "¿Cuáles son los procedimientos o políticas (escritas o implícitas) para el manejo de drogas ilegales en esta organización?". El foco de la recolección y análisis de los datos está puesto sobre los procesos organizacionales más amplios, de vigilancia y responsabilidad de las cantidades y tipos de drogas empleadas. Se reunirán los datos no sólo por medio de entrevistas sino estudiando las políticas escritas y luego observando cómo se aplican. No se estudiarán todas las políticas organizacionales sino sólo las relacionadas con el manejo de las drogas ilegales.

Una persona interesada en estudios biográficos o historias de casos puede escribir una pregunta de este estilo: "¿Qué diferencia marca en las respuestas de los pacientes al dolor el hecho de que hayan tenido historias largas (de más de dos años) de manejo y tratamiento del dolor?" El enfoque no sólo estará puesto en las maneras de experimentar y manejar el dolor, sino que éstas se examinarán a la luz de las historias orales que arrojan datos sobre las experiencias pasadas con el dolor y su tratamiento.

Mantener el equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad

En esta metodología, el análisis y la recolección de los datos ocurren en secuencias alternadas. El análisis comienza con la primera entrevista y observación, que lleva a las próximas, y estará seguida por más análisis, más entrevistas o trabajo de campo y así sucesivamente. El análisis es lo que impulsa la recolección de datos. Por tanto, existe una interacción constante entre el investigador y el acto de investigación. Como esta interacción requiere que se esté inmerso en los datos, al final de la investigación el investigador está moldeado por los datos, al igual que los datos están moldeados por el investigador (lo cual no implica que el investigador se haya "vuelto un nativo" sino que se ha sensibilizado a los asuntos y problemas de las personas o lugares investigados). El problema que emerge durante este proceso de moldeamiento mutuo es cómo sumergirse uno en los datos y seguir manteniendo un equilibrio entre la objetividad y la

sensibilidad. La objetividad es necesaria para lograr una interpretación imparcial y precisa de los acontecimientos, y la sensibilidad se requiere para percibir los matices sutiles de significados en los datos v reconocer las conexiones entre los conceptos. Para hacer descubrimientos se necesitan tanto la objetividad como la sensibilidad. Tal como lo escribió alguna vez el famoso biólogo Selye (1956): "No es el hecho de ser el primero en ver algo, sino de establecer conexiones sólidas entre lo que se conocía antes y lo hasta ahora desconocido, lo que constituye la esencia del descubrimiento específico" (p. 6).

Mantener una posición objetiva

Es difícil saber qué es más problemático, si mantener la objetividad o desarrollar la sensibilidad. Durante el proceso analítico les pedimos a los investigadores que hagan a un lado sus conocimientos y experiencia para formarse nuevas interpretaciones sobre los fenómenos. Sin embargo, en nuestras vidas cotidianas nos basamos en Ios conocimientos y experiencia para que nos ayuden a entender el mundo en que vivimos y a encontrar soluciones a los problemas que nos topamos. Por fortuna, con el paso de los años, los investigadores han aprendido que un estado de objetividad completa es imposible y que en cualquier investigación — cuantitativa o cualitativa— existe un elemento de subjetividad. Lo importante es reconocer que la subjetividad es un hecho y que los investigadores deben tomar las medidas apropiadas para minimizar su intromisión en sus análisis.

En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de "darle la voz" a los entrevistados, sean estos individuos u organizaciones. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible. Significa, al mismo tiempo, comprender y reconocer que lo que conocen los investigadores suele estar basado en los valores, cultura, educación y experiencias que traen a las situaciones investigativas y que puede ser muy diferente de lo de sus entrevistados (Bresler, 1995; Cheek, 1996). Durante largos años hemos luchado con el problema de la objetividad y hemos desarrollado algunas técnicas para incrementar

nuestro conocimiento y para ayudarnos a controlar la intromisión del sesgo en el análisis, pero sin perder la sensibilidad hacia lo que se dice en los datos.

La primera técnica es pensar de manera comparativa (esto se explora más adelante, en el capítulo 7). Al comparar unos incidentes con otros en los datos, somos más capaces de fundarnos en ellos sin desviarnos. Sin embargo, comparar algún dato con otro no impide por completo la potencial intromisión de sesgos en las interpretaciones. Así, también podríamos recurrir a la literatura o a la experiencia para hallar ejemplos de fenómenos similares. **Esto no significa que usemos la literatura o la experiencia como datos per se.** Más bien, lo que hacemos es emplear los ejemplos para estimular nuestras ideas sobre las propiedades y dimensiones, que luego podamos emplear para examinar los datos que tenemos ante nosotros. Por ejemplo, cuando nos encontramos una esfera de uso desconocido, podríamos compararla con una bola de béisbol para buscar similitudes y diferencias. No llamamos al objeto desconocido "bola de béisbol" sino que decimos que la bola es dura y redonda, de aproximadamente el tamaño de una naranja, y que viaja bien por el aire cuando se le pega o se la tira. Ahora podemos tomar estas propiedades y examinar los datos que tenemos ante nosotros para encontrar diferencias y similitudes. Aunque es posible que todavía no seamos capaces de darle nombre, al menos sabremos que no es una bola de béisbol. Es más, podemos empezar a describir el objeto desconocido en términos de tamaño, grado de dureza, forma y capacidad de viaje por el aire, y luego podríamos darle un nombre. El ejemplo comparativo no nos proporciona datos, sino que estimula nuestro pensamiento o nos sensibiliza para reconocer ejemplos de propiedades en los datos reales. En otras palabras, hacer comparaciones obliga a los analistas a examinar los datos en el nivel de las dimensiones. Hacemos hincapié en que la razón de ser de las comparaciones es estimular el pensamiento en el nivel de las dimensiones y de las propiedades para conseguir una buena perspectiva al examinar un segmento de datos.

Otra técnica para distanciarnos es obtener múltiples puntos de vista sobre un acontecimiento, o sea, intentar determinar cómo lo ven los diversos actores en una situación. Otra, es conseguir datos

sobre el mismo acontecimiento o fenómeno de diferentes manera' tales como con entrevistas, observaciones e informes escritos. También es importante entrevistar u observar a representantes múltiples y variados de personas, lugares, acontecimientos y épocas. A proceso de variar las técnicas de recolección de datos y de enfoque' se lo conoce como triangulación (ver Begley, 1996; Sandelowski 1996). En este capítulo no estamos abogando tanto a favor de h triangulación per se como a favor de la necesidad de obtener lo! diferentes significados e interpretaciones de los acontecimientos, ac ciones o interacciones y objetos, de manera que podamos incluirlo! dentro de nuestra teoría. También queremos saber cómo se negocian las situaciones y cómo se logra o se mantiene el consenso o se disiente sobre los significados. Por ejemplo, los médicos (como un cirujano y un especialista en cáncer) suelen tener diferentes sistemas para manejar a los pacientes, y a veces deben discutir y negociar mucho antes de que puedan convenir un plan de intervención conjunto. Los diferentes turnos en una organización a veces ejecutan distintos tipos de trabajo, o el mismo, en formas alternas. Po tanto, mientras más personas, lugares y acontecimientos se entre vistan u observan, se es más capaz de cotejar las interpretaciones coi las explicaciones alternativas de los acontecimientos, al mismo tiempo que se descubren las propiedades y rangos dimensionales de lo conceptos importantes. Los lectores familiarizados con las entrevistas saben que si bien algunos entrevistados son corteses y le dirán a investigador lo que ellos creen que quiere oír, siempre hay alguno que quisieran decirle lo errado que está en sus interpretaciones. Po tanto, otra estrategia analítica es revisar ocasionalmente las presuponsiciones, y luego las hipótesis, con los entrevistados y cotejarlas con los datos que van llegando; o sea, simplemente explicarles lo que usted piensa que está encontrando en los datos y preguntarles si si interpretación está de acuerdo con la experiencia de ellos con relación a un fenómeno dado; y si no lo está, cuál es la razón.

Además, es importante detenerse periódicamente y preguntar se: "¿Qué sucede aquí? y, "¿será acaso que lo que veo aquí sí encaja con la realidad de los datos ?". Los datos en sí no mienten. La forma como aprendió uno de nosotros (Corbin) esta difícil lección se des

cribe en el siguiente aparte. Mientras llevaba a cabo un estudio sobre la forma en que manejan sus embarazos las mujeres con enfermedades crónicas, pronto fue evidente para ella que las acciones de aquéllas apuntaban a hacer lo necesario para tener niños saludables. Además, notó que los riesgos variaban con el curso de los embarazos; algunas veces estos eran más altos, y otros más bajos. Uno esperaría, entonces, que las estrategias de manejo de las mujeres estarían relacionadas con el nivel del riesgo. Lo que la investigadora descubrió, para su gran frustración, fue que la acción no siempre iba aparejada al nivel de riesgo. Por mucho que trató de hacerlo, no pudo forzar la hipótesis en los datos. ¿Por qué no? Porque lo que la investigadora al fin descubrió era que estaba categorizando a las mujeres embarazadas de acuerdo con su propia percepción de los riesgos, que no era necesariamente siempre la percepción de las mujeres mismas. En otras palabras, porque debido a su entrenamiento como enfermera, la investigadora se había comprometido con el modelo médico de riesgos, mientras las mujeres no y, por el contrario, tenían su propia interpretación de cuáles eran los riesgos, y aunque éstos incluían las percepciones de los médicos o estaban basados en ellas, *no* se limitaban a éstas. De hecho, a veces la percepción de la mujer de lo que constituía un riesgo era totalmente diferente de la de los médicos. Una vez la investigadora volvió a los datos y categorizó de nuevo a las mujeres, de acuerdo a como *ellas* definían los riesgos, las acciones relacionadas con su manejo quedaron claras.

Otra estrategia para lograr la objetividad es mantener una actitud de escepticismo. Todas las explicaciones teóricas, las categorías, las hipótesis y las preguntas sobre los datos a los que se llega por medio del análisis, deben considerarse provisionales y deben ser validadas con los datos, por medio de entrevistas u observaciones posteriores. El proceso de validación es especialmente importante para los investigadores que emplean categorías derivadas de la literatura sobre investigación (variables identificadas en estudios previos) porque las categorías siempre son específicas para cada contexto. Los conceptos pueden encajar con los estudios de los cuales fueron derivados. Pueden incluso tener importancia o poder explicativo para el problema que se está investigando en el presente; sin embargo, sus propie-

dades y cómo se expresan pueden ser muy diferentes para un con-junto distinto de datos. La razón para ello es que las formas de los conceptos (o sea, sus propiedades y rangos dimensionales) tiende a variar con las condiciones.

El consejo final es seguir los procedimientos de investigación. Aunque los investigadores pueden escoger entre algunas de las técnicas analíticas que ofrecemos, los procedimientos para hacer comparaciones, formular preguntas, y realizar muestreos basados en conceptos teóricos en evolución son características esenciales de la metodología, la distinguen de otros métodos y son la manera de construir teoría. La idea no es adherir de manera rígida a ciertos procedimientos sino más bien lograr una **aplicación fluida y hábil.** La codificación no puede hacerse al azar o a capricho del analista. Existe una razón para alternar la recolección de los datos con su análisis. Esto no sólo permite un muestreo con base en los conceptos que van emergiendo, sino también la validación de conceptos e hipótesis que se están desarrollando. Los que se encuentra que "no encajan" pueden entonces descartarse, revisarse o modificarse durante el proceso de investigación.

El desarrollo de sensibilidad ante lo significativo de los datos

Tener sensibilidad significa ser capaz de penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos. Significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. Esta cualidad del investigador se da cuando trabaja con los datos, hace comparaciones; formula preguntas y sale a recoger más datos. Por medio de estos procesos alternos de recolección y análisis de datos, los significados, que a menudo son engañosos al comienzo, se vuelven más claros. Sumirse en el análisis lleva a esas comprensiones súbitas, a ese "ajá", tan familiar a quienes hacemos investigación cualitativa.

Pero esta penetración no llega fortuitamente; les sucede a las mentes preparadas durante la interacción con los datos. Admitámoslo o no, no podemos divorciarnos por completo de lo que somos y lo que sabemos. Las teorías que tenemos en la cabeza permean nuestra in-

vestigación de múltiples maneras aunque las usemos de manera no muy consciente (Sandelowski, 1993). El conocimiento acoplado con la objetividad, tal como lo explicamos antes, sí prepara a un analista para entender. Como dice Dey (1993): "En síntesis, hay una diferencia entre una mente abierta y una cabeza vacía. Para analizar los datos necesitamos usar el conocimiento acumulado, no desecharlo. El asunto no es si usar el conocimiento existente sino cómo hacer-lo" (p. 63). Cuando encontramos un acontecimiento de interés en nuestros datos, nos preguntamos: "¿Qué es?". Más tarde, al seguir avanzando en nuestro análisis, son nuestro conocimiento y experiencia (profesional, del género, cultural, etc.) los que nos permiten reconocer si los incidentes son conceptualmente similares o diferentes y darles nombres conceptuales. Si usamos el bagaje que traemos a los datos, de manera sistemática y consciente, nos volvemos sensibles al significado sin forzar nuestras explicaciones sobre los datos.

Como profesionales, la mayor parte de nosotros estamos familiarizados con la literatura en el campo. Ésta puede usarse como herramienta analítica si tenemos cuidado de pensar sobre ella en términos teóricos. Usada de tal manera, la literatura proporciona una rica fuente de acontecimientos para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y para formular preguntas conceptuales. Puede suscitar las ideas iniciales para usar en el muestreo teórico (ver capítulo 3). La experiencia profesional es otra fuente potencial de sensibilidad. Aunque puede fácilmente obstaculizar la percepción, también es posible que le permita al investigador dirigirse a un área más rápidamente porque no tiene que gastar tiempo familiarizándose con los entornos o acontecimientos. Hay dos cosas importantes que recordar, la primera es: siempre comparar lo que uno cree que ve con lo que ve a nivel de las dimensiones o de las propiedades porque esto le permite al analista usar la experiencia pero sin poner la experiencia en los datos. La segunda: que no es la percepción o perspectiva del investigador lo que importa sino cómo ven los participantes de la investigación los acontecimientos o sucesos. Por ejemplo, uno de los autores (Corbin) puede saber que cierto equipo en un hospital se usa para tomar rayos X, pero otros pueden verlo como una máquina anticuada, una amenaza física, o algo que significa más trabajo para

hacer. Son estas otras interpretaciones las que el investigador bus-ca. Lo que ayuda es que el investigador tiene una base comparativa contra la cual puede medir el rango **de significados dados por los demás y una lista inicial de propiedades y dimensiones que puede usar para lograr comprender mejor sus explicaciones.**

La experiencia personal puede aumentar la sensibilidad si se usa de manera correcta. Aunque nunca haya experimentado un divorcio, el hecho de haber sufrido la muerte de un ser querido le ayuda al investigador a entender el significado del duelo y la pérdida. Además, le da una base comparativa para formular preguntas sobre el duelo y la pérdida en el divorcio. Una vez que uno tiene algunas propiedades generales, las puede usar para empezar a definir los significados de duelo y pérdida en el divorcio. Siempre se deben buscar los opuestos. Por ejemplo, alguno puede estar contento de que una persona esté muerta porque esta persona lo maltrataba (aunque no sea socialmente aceptable decirlo), así como puede ser liberador estar divorciado.

Es sorprendente cómo ciertos chispazos *(insight)* permiten dar luz, y conducen a mayor penetración y construcción del descubrimiento. Algunas veces los analistas encuentran algún dato y se que-dan perplejos, incapaces de discernir su significado. Lo que hemos descubierto es que los investigadores a veces se llevan sus problemas analíticos consigo cuando salen a sus actividades cotidianas. Entonces, quizás cuando están leyendo el periódico, hablando con algún colega por teléfono o por correo electrónico, o acabados de despertar después de haber soñado algo, se les puede ocurrir una idea y en ese momento los datos previamente inexplicables adquieren su sentido. Técnicamente, estos *insights* emergen de los datos, aunque el hecho de comprenderlos haya sido estimulado por otras experiencias. Al final, el proceso esencial que hay que tener en cuenta es mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad que permita realizar el trabajo.

El uso de la literatura

El investigador trae a la investigación un trasfondo considerable de la literatura de la disciplina y la profesión. Este trasfondo puede

adquirirse estudiando para exámenes o simplemente por medio de los esfuerzos de "mantenerse al día" en un área. Durante la investigación misma, el analista a menudo descubre biografías, manuscritos, informes u otros materiales que parecen pertinentes para el área que investiga. La cuestión es cómo pueden emplearse estos materia-les para ampliar, en lugar de constreñir, el desarrollo teórico. Por supuesto, la disciplina, escuela y perspectiva del investigador ejercerán gran influencia sobre cuánta literatura consiga y cómo la use.

Para empezar, permítaseme tranquilizar a nuestros lectores en el sentido de que no es necesario revisar de antemano toda la literatura del área, como lo hacen a menudo los analistas con otros enfoques investigativos. Es imposible conocer *a priori* los que serán los problemas sobresalientes o qué conceptos teóricos emergerán. Además, el investigador no quiere estar tan inmerso en la literatura que se vea constreñido o aun atado a ella. No es inusitado que los estudiantes se enamoren de un estudio (o estudios) previo antes o durante sus propias investigaciones, hasta hacerse casi incapaces de realizar un análisis adecuado y sólo cuando se liberan de aquél y confían en su capacidad de generar conocimiento son finalmente capaces de realizar descubrimientos propios.

Hacer uso de la literatura técnica

Aunque la siguiente lista en ningún momento pretende ser exhaustiva, sí describe cómo se usa la literatura técnica.

1. Los conceptos derivados de la literatura pueden proporcionar una fuente de comparaciones con los datos en el nivel de las dimensiones. Si un concepto emerge de los datos y parece similar u opuesto al que se registra en la literatura, entonces los conceptos pueden compararse en términos de sus propiedades y dimensiones (ver capítulos 8 y 9). Esto capacita al analista para diferenciar y dar especificidad al concepto emergente.

2. Estar familiarizado con la literatura pertinente puede aumentar la sensibilidad a los matices sutiles de los datos, pero al mismo tiempo puede bloquear la creatividad. Aunque un investigador no quiere entrar al campo con una lista completa de conceptos,

es posible que algunos de ellos se presenten una y otra vez en la literatura y *también* aparezcan en los datos y, entonces, pueden parecer significativos. Entre las preguntas esenciales que el investigador debe formular se encuentran las siguientes: ¿Son estos conceptos de veras emergentes, o los veo en los datos a causa de lo familiarizado que estoy con ellos? Si son de verdad emergentes e importantes, entonces ¿en qué se parecen y en qué se distinguen de los de la literatura?

3. Se han publicado materiales descriptivos que pueden usarse, en cierta forma, para aumentar la sensibilidad. Estos escritos suelen presentar descripciones muy precisas de la realidad, con poca interpretación diferente a, quizás, organizar secciones o materiales de acuerdo con unos cuantos temas. Es casi como leer notas de campo recopiladas por otro investigador con el mismo propósito u otro diferente. Leerlas puede sensibilizar al analista con respecto a qué buscar en los datos y ayudarle a generar preguntas para formular a los entrevistados. Cualquier tema o concepto prestado de otro estudio puede ser de importancia para el problema investigado. Sin embargo, el investigador ha de tener mucho cuidado en buscar ejemplos de incidentes en sus datos y delinear las formas que los conceptos adoptan en el presente estudio.

4. Conocer los escritos filosóficos y las teorías existentes puede ser útil bajo ciertas circunstancias. No hay duda de que la perspectiva teórica de un investigador influye sobre la posición que éste adopta con respecto al estudio. Por ejemplo, una persona que se perciba a sí misma como interaccionista simbólico puede investigar la interacción y la estructura, y las relaciones entre éstas. Un fenomenólogo puede estudiar el significado de diversos tipos de experiencias. Un marxista podría pensar en investigar el poder y la explotación inherentes a una situación. Si el investigador se interesa por extender una teoría ya existente, puede llegar al campo con algunos de los conceptos y relaciones en mente y buscar las propiedades y dimensiones y cómo varían bajo un conjunto diferente de condiciones. Por ejemplo, el investigador podría desear comenzar con el concepto de "conciencia". Este concepto pertenece a las estrategias de interacción usadas para manejar los niveles de conocimiento sobre la muerte (mantener

o revelar secretos), y evolucionó a partir de un estudio sobre la muerte (Glaser y Strauss, 1965). El investigador que desea extender esta teoría debe estudiar cómo los espías, los que viven en infidelidad conyugal, y los homosexuales y lesbianas "que no han salido del clóset" se las arreglan para ocultar o revelar sus secretos. No hay duda de que de esta manera emergerán nuevas categorías e información adicional sobre las categorías de conciencia existentes.

5. La literatura puede usarse como fuente secundaria de datos. Las publicaciones de investigaciones a menudo incluyen materia-les citados de entrevistas y notas de campo, y éstos pueden ser utilizados como fuentes secundarias de datos para los propósitos propios del investigador. Las publicaciones podrían incluir también materiales descriptivos relacionados con eventos, acciones, ambientes y las perspectivas de los autores, que pueden usarse como datos y analizarse usando los métodos descritos en los capítulos posteriores de este libro. De hecho, una forma de investigación cualitativa es el análisis *per se* de aseveraciones filosóficas o teóricas *y* de escritos.

6. Antes de comenzar un proyecto, un investigador debe recurrir a la literatura a fin de formular preguntas que actúen como punto de arranque durante las observaciones y entrevistas iniciales. Una vez pasadas éstas, el investigador acudirá a las preguntas y conceptos que emergen del análisis de los datos. Las preguntas iniciales derivadas de la literatura también pueden emplearse para satisfacer a los comités de "asuntos éticos" pues se les proporcionará una lista de áreas conceptuales que se investigarán. Aunque emergerán nuevas áreas, al menos las preguntas iniciales les muestran el derrotero general de la investigación.

7. La literatura técnica también puede usarse para estimular las preguntas durante el proceso de análisis. Por ejemplo, cuando existe una discrepancia entre los datos del investigador y los hallazgos que se presentan en la literatura, tal diferencia debe estimular al investigador a plantear las siguientes preguntas: ¿Qué sucede?, ¿Estoy pasando por alto algo importante?, ¿Son las condiciones de este estudio diferentes? En tal caso, ¿En qué se diferencian y cómo afectan lo que observo?

8. En especial en la primera etapa de la investigación las áreas del muestreo teórico (ver capítulo 13) pueden ser sugeridas por la literatura, la cual puede dar claves en cuanto a dónde (lugar, tiempo, trabajos, etc.) puede ir una persona a investigar ciertos conceptos importantes. En otras palabras, puede dirigir al investigador a situaciones que él puede no haber considerado.

9. Cuando un investigador ha terminado la recolección y el análisis de los datos y se halla en la etapa de escritura, la literatura se puede usar para confirmar hallazgos y, al contrario, los hallazgos se pueden usar para ilustrar dónde la literatura es incorrecta o demasiado simplista, o para explicar parcialmente los fenómenos. Traer la literatura a la escritura no solamente demuestra erudición, sino que permite extender, validar y refinar el conocimiento del área. Lo que el investigador debe evitar es sentirse inseguro con sus descubrimientos. Salir corriendo en busca de la literatura publicada para validar o negar todo lo que uno encuentra, impide el progreso y ahoga la creatividad.

El uso de la literatura no técnica

La literatura no técnica consiste en cartas, biografías, diarios, informes, videos, periódicos, catálogos (científicos o de otro tipo) y una gran variedad de materiales diferentes. La literatura no técnica puede emplearse para todos los propósitos enumerados en la subsección precedente. Además tiene los siguientes usos:

1. Puede emplearse como datos primarios, en especial en estudios históricos o biográficos. Debido a que suele ser difícil autenticar y determinar la verdad de algunos documentos, cartas y biografías, es muy importante cotejar los datos examinando una gran variedad de documentos, y complementarlos, de ser posible, con entrevistas y observaciones.

2. Se puede usar para complementar las entrevistas y observaciones. Por ejemplo, hay mucho por aprender sobre una organización, su estructura y la manera como funciona (que posiblemente no se vea con facilidad en las observaciones o entrevistas) estudiando los informes, la correspondencia y los memorandos internos.

Resumen

Este capítulo trató sobre tres áreas principales: a) cómo seleccionar un problema y plantear la pregunta de investigación; b) cómo mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad y c) cómo usar la literatura. Cada una de estas áreas debe ser cuidadosamente considerada antes de comenzar la indagación investigativa.

Escoger un problema y plantear la pregunta de investigación. La pregunta original de investigación y la manera como se expresa llevan al investigador a examinar los datos desde una perspectiva específica y a usar ciertas técnicas de recolección y ciertos modos de análisis de los datos. La pregunta impone el tono del proyecto de investigación y le ayuda al investigador a mantenerse centrado, aun cuando haya gran cantidad de datos. La pregunta original de un estudio cualitativo suele ser amplia y abierta, y tiende a volverse más refinada y específica a medida que progresa la investigación y que van emergiendo los asuntos y problemas del área que se está investigando. Las preguntas originales de la investigación pueden ser sugeridas por un profesor o un colega, o derivarse de la literatura o de la experiencia de un investigador. Sea cual sea la fuente del problema, es importante que el investigador sienta entusiasmo por el tema, porque va a tener que vivir con él por un tiempo.

Mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad. La interacción entre investigador e investigación significa que el prime-ro es un instrumento de análisis en los estudios cualitativos. Por tanto, es importante mantener un equilibrio entre las cualidades de objetividad y sensibilidad al hacer los análisis. La objetividad le permite al investigador tener confianza en que sus hallazgos son razonables y en una representación imparcial de un problema que se está investigando, mientras que la sensibilidad le permite ser creativo y descubrir nuevas teorías a partir de los datos.

El uso de la literatura. La literatura tiende a ser útil de maneras un poco diferentes y específicas. Los investigadores ingeniosos, además de usar la literatura técnica normal, a veces emplearán otros tipos de materiales publicados y no publicados para complementar sus entrevistas y observaciones de campo. Aunque vienen a la mente los

informes y biografías, los catálogos (especialmente los científicos; también son fuentes de datos. La literatura no técnica puede sugerir preguntas, conceptos iniciales e ideas para el muestreo teórico. También se puede usar como datos (tanto primarios como complementarios) o para hacer comparaciones, y es posible que actúe como fundamento para construir la teoría general. Lo principal que el investigador debe recordar es que la literatura puede impedir la creatividad si se le permite interponerse entre el investigador y los datos Pero si se emplea como herramienta analítica, puede mejorar la conceptualización.

Segunda parte

Procedimientos de codificación

Contenido de la segunda parte

5. El análisis por medio del examen microscópico de los datos
6. Las operaciones básicas: formular preguntas y hacer comparaciones
7. Herramientas analíticas
8. Codificación abierta
9. Codificación axial
10. Codificación selectiva
11. Codificar para el proceso
12. La matriz condicional/consecuencia)
13. El muestreo teórico
14. Memorandos y diagramas

Al comienzo de mi viaje, yo era ingenuo y no sabía todavía que las respuestas se desvanecen cuando uno continúa viajando, que adelante sólo hay más complejidad, que hay muchas más interrelaciones y preguntas (Kaplan, 1996, p. 7).

Aunque Kaplan escribía sobre los viajes, sus palabras son igualmente aplicables a la investigación. Lo que descubrimos investigan-do es la complejidad del mundo. Cuando respondemos algunas preguntas, planteamos otras. Y no importa qué tan bien concebido pensemos que está nuestro proyecto al comienzo, siempre hay algunos giros no anticipados a lo largo del camino que nos llevan a replantear nuestras posiciones y a cuestionar nuestros métodos y que nos muestran que no somos tan inteligentes como pensamos.

Son nuestros ojos analíticos los que nos permiten ver, por imperfecta que sea esta visión. En esta parte, damos algunas guías y técnicas para ayudar a los investigadores en el proceso analítico. Ofrecemos sugerencias tanto para plantear como para responder preguntas. Tratamos sobre el arte, porque eso es, de hacer comparaciones. Exploramos los diversos tipos de codificaciones y explicamos lo que los analistas tratan de obtener por medio de cada uno. Esperamos que nuestras explicaciones permitan comprender la lógica en la que se basan los procedimientos, y que capaciten a los analistas para usarlos con flexibilidad y de manera innovadora.

Aunque no creamos los datos, sí creamos una teoría a partir de ellos. Si lo hacemos correctamente, entonces no hablamos por nuestros participantes, sino que los capacitamos para hablar con voces que se entiendan de manera clara y representativa. Nuestras teorías, por incompletas que sean, proporcionan un lenguaje común (un con-junto de conceptos) por medio del cual los participantes en las investigaciones, los profesionales y otras personas pueden reunirse a discutir ideas y hallar solución para los problemas. Seríamos ingenuos si pensáramos que podemos "conocerlo todo", pero una cierta cantidad de comprensión puede hacer la diferencia.

5

El análisis por medio del examen microscópico de los datos

Definición de términos

Microanálisis: detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial.

Este capítulo muestra cómo enfocamos el análisis, dando a nuestros lectores la percepción del proceso real. Creemos que un tipo de análisis minucioso, tal como el que ejemplificamos aquí, es necesario al comienzo de un proyecto para generar las categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para descubrir las relaciones entre los conceptos. Aunque a veces al microanálisis se lo llama análisis "línea por línea", el mismo proceso también se le puede aplicar a una palabra, oración o párrafo.

Observe las diferentes características del microanálisis al leer este capítulo. Primero, contiene los rasgos de la codificación abierta y axial, que son descritos en más detalle en los capítulos del 8 al 12. Segundo, muestra que el análisis *no* es un proceso estructurado, estático o

rígido. Es, más bien, de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se plantean. **Este capítulo ilustra lo que es la codificación** en la realidad y contrasta considerablemente con la secuencia paso a paso de las operaciones presentadas en los capítulos posteriores. Estos últimos están diseñados para descomponer el proceso de codificación y romperlo artificialmente para explicar la lógica y los pasos del procedimiento. Este capítulo muestra cómo se arma. Parece raro que lo coloquemos de primero, pero tenemos una buena razón para hacerlo. Deseamos dar a los lectores un sentido de lo que deben hacer antes de que se confundan con los detalles. Esperamos que los lectores recuerden nuestros ejemplos a medida que vayan leyendo. Es claro que este capítulo los ilustra en el sentido de **que las técnicas y procedimientos son sólo herramientas,** que están a su disposición para ayudar al análisis, *pero* que nunca deben conducir el análisis ellos en sí mismos.

Por tanto, el microanálisis incluye la codificación axial y abierta y hace uso de las múltiples técnicas analíticas que se presentan tanto en capítulos posteriores como en los previos. El microanálisis exige **examinar e interpretar datos** de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa. Cuando decimos "datos" nos referimos a entre-vistas, notas de campo a partir de la observación, vIdeos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos (Silverman, 1993). Separamos los datos y trabajamos con los cuadros, palabras, frases, oraciones, párrafos y otros segmentos del material.

Incluidos en este examen microscópico se hallan dos aspectos principales del análisis: a) los datos — sea el recuento que los participantes hacen de acontecimientos o acciones según los recuerdan — o textos, observaciones, vídeos y artículos semejantes recopilados por el investigador, y b) las interpretaciones de los observadores y los actores de esos acontecimientos, objetos, sucesos y acciones. También hay un tercer elemento: la interacción que tiene lugar entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos. Esta interacción, por su propia naturaleza, no es del todo objetiva como muchos investigadores quisieran que nosotros cre-

yéramos. La interacción, por su naturaleza misma, significa que un investigador está reaccionando de manera activa con los datos y trabajando con ellos. Creemos que aunque un investigador pueda tratar de ser lo más objetivo posible, en un sentido práctico, ello no es del todo factible. Así, es preferible traer la experiencia disciplinaria e investigativa de manera consciente al análisis pero hacerlo de tal forma que ayude a los aspectos creativos del análisis en lugar de que sea su motor. La experiencia y el conocimiento son lo que sensibiliza al investigador hacia los problemas y asuntos significativos en los datos y le permiten ver explicaciones alternativas y reconocer las propiedades y dimensiones de los conceptos emergentes. Sin embargo, no estamos diciendo que la experiencia se use como dato. Más bien, lo que decimos es que se puede acudir a ella con el propósito de sensibilizar al investigador con respecto a las propiedades y dimensiones de los datos, siempre con una clara conciencia de lo que el investigador está realizando.

Ejemplos de clase

Los ejemplos de microanálisis presentados en este capítulo se tomaron de las sesiones de clase. Cuando enseñamos a analizar, en especial la técnica de la codificación abierta, por lo general comenzamos con la demostración del análisis, línea por línea. Lo hacemos de manera que el estudiante conozca a qué se parece el proceso analítico antes de comenzar a aprender los procedimientos particulares. Además, hacerlo expresa parte del disfrute de los investigadores cuando realizan análisis cualitativo.

Hacer microanálisis abre los ojos de los estudiantes porque los ilustra en concreto sobre qué hay en el análisis cualitativo que lo con-vierte en una manera radicalmente diferente de pensar los datos. Se trata de una forma diferente a la de cualquier investigación tradicional en la que hayan sido educados. Al aprender este nuevo modo de pensar, a veces se crean dificultades para los estudiantes que deben aprender a escuchar y a permitir que los datos les hablen. Han de aprender a tranquilizarse, a aproximarse a la investigación de manera más flexible, sin tanto planificarla ni controlarla.

Una clase sobre microanálisis se parece a esto: Primero, pedimos al grupo que hojee rápidamente una sección de una entrevista. Luego, le hacemos seguimiento con preguntas de este tipo: "Cómo interpretas lo que el entrevistado dice?" y "¿qué hay en este material?". Por lo general, los estudiantes nombran con facilidad abundantes temas, pues sus experiencias personales y disciplinarias los han hecho sensibles a una gran cantidad de asuntos y "problemas". Los escribimos todos en el tablero, y en algún momento mostramos lo amplios que son, pero también hacemos notar que las conexiones entre los asuntos, problemas o temas, tal como fueron formulados, están sólo implícitas y de ninguna manera elaboradas de modo sis-temático.

Entonces le pedimos al grupo que lea rápidamente un párrafo corto tomado de una entrevista citada en un artículo, escrito por lo general por un investigador cualitativo (aunque a veces examinamos palabras textuales de alguna persona citadas por un periodista). Luego decimos que vamos a emprender juntos el análisis línea por línea y que éste consistirá en discutir minuciosamente cómo la persona citada ha usado las palabras, frases y oraciones particulares. Nuestro examen o discusión por lo general comienza con la primera palabra de la cita. "¿Qué parece significar esa palabra, o qué podría significar?" Además, "piense en ella **sólo en sí misma,** como si no hubiera leído el resto del párrafo, aunque en realidad eso sea imposible. La idea es que se centre minuciosamente en los datos que tiene frente a sus ojos. "Por lo general la discusión de las primeras palabras citadas toma muchos minutos, quizás hasta una hora, dependiendo de la riqueza de la discusión y de la amplitud de los posibles significados de las palabras que se exploran en el ejercicio. Tal como lo dijimos en la primera edición de este libro,

> Por lo general, cuando uno ve palabras, les asigna significados deriva-dos del uso o de la experiencia común. A menudo creemos que porque nosotros actuaríamos o sentiríamos de una manera particular, esto es, por supuesto, lo que los entrevistados quieren decir con tales palabras. Esta creencia no es necesariamente precisa. Tome una palabra — una cualquiera — y pregúntele a la gente qué significa para ella. La palabra "rojo" es un buen ejemplo. Para una persona puede ser, "toro, lápiz labial y sangre". Otra podría responder, "pasión". Quizás para

> uno significa un vestido favorito, una rosa, un hermoso carro deportivo, o ninguna de las anteriores. Como ejercicio, les sugerimos hacer la lista de los pensamientos que se les vienen a la mente cuando piensan en la palabra "rojo". ¿Es sorprendente, no? Rojo es mucho más que un color. Incluye sentimiento, textura, sensación, olor y acción. Estas asociaciones se derivan de los significados que hemos llegado a asociar con tal palabra a lo largo de los años, por razones culturales o personales (Strauss y Corbin, 1990, p.81).

Durante la discusión, los estudiantes siempre se sorprenden ante los diferentes significados que pueden darle a un objeto o suceso. Esta técnica o ejercicio de investigación en verdad cumple diferentes funciones pero la más importante, quizás, es mostrar que cada persona interpreta de manera diferente y que cualquiera de estas interpretaciones pudiera ser potencialmente correcta. Antes de especificar las funciones del microanálisis, reproducimos parte de una sesión de clase. Aunque el grupo trabajó en el párrafo durante tres horas, aquí sólo se reproducen unos pocos puntos tomados del primer par de oraciones.

Sesión de clase

Cita del trabajo de campo:

> Cuando yo escuché el diagnóstico, me asusté. Me dio pánico. Todo estaba marchando bien al principio de este embarazo, y me sentía bien, pues no sentía mareos matutinos y tenía mucha energía. Entonces, de repente, me dijeron que tenía diabetes. Me pareció terrible, pues éste es mi primer bebé. Mi primera preocupación era por él. Me preocupo por el bebé pues lo quiero mucho. En realidad estoy muy asustada porque he esperado demasiado tiempo para tener este bebé y no quiero que nada marche mal.

Discusión y comentarios

Profesor: centrémonos en la primera palabra: "cuando". ¿Qué podría significar la palabra "cuando"?

Estudiante: para mí, representa tiempo. Un punto en el tiempo. Algún tiempo, indeterminado, en el pasado.

Profesor: bien, podría también significar algún tiempo en el futuro. Como por ejemplo, "cuando el teléfono suene, yo voy a con-testar porque supongo que él me va a llamar."

Estudiante: "cuando" también establece una *condición*. [indica que] algo está sucediendo. [Es una] pregunta que te fuerza a buscar [respuestas].

Profesor: supongamos que lo dicho no fuera "cuando" sino [más bien] "siempre y cuando". ¿Entonces qué?

Estudiante: entonces significa para mí que hay un tiempo repetido. Un patrón de algo que sucede.

Profesor: entonces, es una especie diferente de *condición* para algo que sigue a causa de uno o varios acontecimientos... supóngase que en lugar de "cuando" el hablante hubiera dicho "en el momento".

Estudiante: oh, entonces podría querer contar una historia con el "cuando" más atrás en el tiempo, quizás.

Profesor: muy bien, hasta aquí nos hemos centrado de manera minuciosa en esa sola palabra y algunas alternativas posibles. Ahora vamos a algunas posibles *propiedades* de la palabra "cuando".

Estudiante: podría ser súbito o no súbito... o inesperadamente [o no...], o los acontecimientos acompañantes advertidos sólo por una persona y no por las demás o advertido por las demás también... o podrían ser poco o muy importantes.

Profesor: podríamos imaginar cantidades de propiedades de este

cuando" y los acontecimientos que lo acompañan. Esto no tiene fin, y sólo algunos de ellos pueden ser importantes para su investigación y en los datos, aunque eso es algo que debe descubrirse. Pero adviertan cómo mis *preguntas* los fuerzan a observar *las propiedades y dimensiones* [ver capítulo 7 para una explicación de las propiedades y dimensiones]... Ahora, pensemos en la frase "yo escuché el diagnóstico". ¿Qué opinan de la primera palabra, "yo" ?

Estudiante: podríamos haber sido nosotros los que escuchamos — nos dijeron el diagnóstico — o ellos, como padres. Esto habría sido diferente.

Profesor: y *¿bajo cuáles condiciones* se le diría eso a un compañero, o padre, o al paciente? ¿Y cuáles podrían ser las consecuencias de hacerlo...? Y ahora, ¿qué pasa con el verbo "escuchar"?

Estudiante: oh, el diagnóstico puede ser escrito o puede mostrársele al paciente [también], como un examen de rayos X, si a ella se le hubiera diagnosticado tuberculosis o una fractura en la cadera.

Profesor: es de presumirse que habría diferentes condiciones en las cuales cualquiera de estas cosas ocurriría, así como quizás diferentes *consecuencias* para ella. La tuberculosis es interesante porque a menudo el diagnóstico está acompañado por el escepticismo de quien lo escucha; por tanto, el médico suele mostrar el examen de rayos x. Por supuesto, es poco probable que el paciente sea capaz de interpretarlo, de modo que tiene que aceptar el diagnóstico por fe — o rechazarlo si no la tiene—, luego estamos hablando del tema de la legitimidad del diagnóstico. Ello nos lleva metodológicamente a la pregunta de las posibles *propiedades* importantes de los diagnósticos. ¿Cuáles podrían ser éstas?

Estudiante: una lista parcial de las propiedades nombradas por los estudiantes: "difíciles de hacer, oscuros versus bien conocidos, simbólicos como el cáncer o no particularmente simbólicos, importantes [para uno, para los otros, para el médico, o para todos], esperados o no, terribles o verdaderamente tranquilizadores cuando se espera lo peor o está precedido por varios días de ansiosa expectativa, fácilmente creíbles".

Profesor: entonces, hay algunas *cuestiones teóricas* interesantes sobre el anuncio de diagnósticos y los *asuntos estructurales* en que se basa la respuesta a cada una de ellas. *¿Quién? [y* por qué], ¿el médico muy conocido por la familia, un especialista desconocido, el residen-te en un hospital o [si uno es un niño] la madre? *¿Cómo [y* por qué así]? Piensen en las diferencias entre el anuncio abrupto y súbito en una sala de emergencia, hecho por un simple residente, a una madre, de que "su hijo murió", o cómo los investigadores forenses hacen su anuncio de la muerte después de golpear a la puerta de la casa de un cónyuge. Otra cuestión podría ser *¿cuándo?* ¿Ya mismo, después de un intervalo apropiado, o cuando el padre haya llegado, de tal manera que a ambos se les pueda contar al tiempo lo de la muerte del niño? En los hospitales, si alguien muere por la noche, la enfermera por lo general no lo anuncia por el teléfono pero sí puede insinuar que la situación ha empeorado y esperar que el cónyuge o

familiar llegue para que un médico le haga el anuncio. "Cuándo" también incluye un padre o un cónyuge que anuncia la muerte a otros familiares — más tarde, a veces horas más tarde, y preguntas sobre cómo hacer y si hacerlo directamente cara a cara o por teléfono, etc... ¿Puede esta clase de preguntas estimular también otras para las entrevistas? Sí, claro que pueden estimular *preguntas descriptivas...* Ahora bien, en la próxima frase en esta oración, adviertan "todo iba bien". Esto podría resultar ser un *concepto in vivo,* una frase usada de manera repetida por una mujer embarazada y que entonces representa acontecimientos probablemente importantes para ella— y así debería ser para nosotros los investigadores. Entonces tomamos nota de ello, por si acaso después resulta importante para nuestro trabajo... ¿qué podría esta frase, como tal, significar analíticamente?

Estudiante: se me hace que indica como temporalidad, el curso de algo... Y el curso es anticipado; existe un curso normal [así como uno que se sale de él]..., lo que significa que está evaluando si es normal o no.

Profesor: sí, pero también significa que debe haber criterios [propiedades], los que, de hecho, menciona más tarde en la oración... pero también noten que es ella la que se ubica en una dimensión dada en este curso. De manera analítica podemos preguntarnos por qué es ella [usando un criterio de sentido común] y no el médico o la enfermera la que está haciendo la ubicación. De lo que estamos hablando aquí es de un proceso locativo y de los agentes locativos. Si uno piensa comparativamente puede ver enseguida que en otras situaciones, por otras razones estructurales distintas, va a haber agentes locativos diferentes. Tal como cuando los economistas le cuentan a uno que se está entrando en una recesión; uno puede no haberse dado cuenta de ello... Ahora bien, una frase relacionada aquí es "a comienzos de este embarazo". Dejando de un lado "este" — porque aquí ella con seguridad lo estaba comparando con otros— piensen sobre "a comienzos de". ¿Cómo sabe ella esto?

Estudiante: toda madre sabe que hay nueve meses en el curso de un embarazo y así se puede ubicar a sí misma — conocimiento cultural, y de sentido común.

Profesor: otra vez pensemos de *manera comparativa —y* para sorprenderlos un poco con una comparación analíticamente estimulan-te aunque extrema— piensen en lo que sucedía en Alemania cuando Hitler llegó al poder. La gente interpreta este acontecimiento de múltiples maneras diferentes, aunque retrospectivamente podemos ver que Alemania estaba a la sazón muy metida en la evolución hacia el nazismo. ¿Quiénes eran los agentes locativos? ¿Cómo sabían en qué proceso se hallaba Alemania? ¿Cómo consiguieron —o no — la legitimidad para otros? ¿Cuáles eran las consecuencias para una persona [por ejemplo, un judío] de leer correcta o incorrectamente este curso evolutivo? Tales preguntas se plantean en esta clase de casos comparativos [y aun los casos extremos son muy útiles al comienzo de la investigación] y pueden estimular su pensamiento sobre las propiedades de las mujeres como la entrevistada, que está pensando en su embarazo y reaccionando a él en el sentido de aplicar las mismas preguntas sobre "localizar" su situación [no la idea sobre nazismo]... Adviertan también que esa clase de comparaciones, si bien no tan extremas como ésta, la de Hitler, puede estimularlos a formularse preguntas sobre sus propias suposiciones e interpretaciones de los datos del embarazo. Esta clase de preguntas lo hace salirse a uno de las ideas preconcebidas y que son las comunes y corrientes sobre los embarazos y su naturaleza, y lo obliga a considerar las implicaciones que sus presuposiciones tienen para el análisis.

Estudiante: me parece que hay un entrecruzamiento de dos cursos temporales. Existe el curso de la madre, de un embarazo que espera sea exitoso, y el curso del bebé que depende biológicamente sin duda de la fisiología materna pero que comprende un conjunto diferente de asuntos [El resto del párrafo cita-do ciertamente lo sugiere.] Socialmente, también exigen diferentes acciones, como prepararse para la entrada del bebé en la familia y actuar "correctamente" durante el embarazo para el bienestar previsible de la criatura.

Profesor: está usted apuntando a fenómenos diferentes y podría acuñar dos diferentes *conceptos* para que los representen —y también un concepto para representar lo que usted está llamando "entrecruzamiento" — . Yo lo llamaría "intersección" o "vinculación",

como en la codificación axial. También está usted señalando la secuencia y fases de las acciones y acontecimientos, otro aspecto de la temporalidad advertido primero. También hay un *proceso* (ver capítulo 11) o movimiento a lo largo de las fases de la acción.

Puntos principales sobre el microanálisis

Lo que este tipo de examen —de palabras, frases u oraciones— ayuda a los estudiantes y también a los investigadores maduros, puede ser invaluable. A los estudiantes novatos los hace conscientes de cuán-ta información **cabe** en pequeñas porciones de datos. También los hace darse cuenta de que les compete a ellos **explotar la mina de datos;** las pepitas no se desentierran por sí solas. También les hace caer en la cuenta a los estudiantes de que este tipo de análisis representa una forma de aproximación a los datos *bastante* diferente de cualquier cosa que hayan hecho antes.

Para resumir rápidamente los planteamientos analíticos del párrafo citado, ahora enumeramos las funciones adicionales importantes del examen microscópico de los datos, que se pueden ver fácilmente en el análisis mismo.

1. Primordialmente, este procedimiento está muy **centrado.** Este enfoque fuerza a los **investigadores a considerar el grado de verosimilitud, para evitar tomar una decisión con respecto a los datos. Adviertan que decimos que es el investigador quien es sacudido en su modo de pensamiento corriente. No son los datos los que se fuerzan. Los datos no son forzados; se les permite hablar.**

2. El análisis microscópico obliga al investigador a examinar lo específico de los datos. Como lo dijo un estudiante: "Yo tendía a considerar los datos de una manera muy general, pero esto me hace mirar los detalles". El instructor respondió: "Si, pero no sólo los detalles en el sentido descriptivo sino también en el **sentido analítico",** esto es, haciendo comparaciones en cuanto a las propiedades y dimensiones y de manera que le permitan al analista separar los da-tos y recomponerlos para formar un esquema interpretativo.

3. Hacer microanálisis obliga al analista a **escuchar** bien lo **que** los entrevistados están diciendo y **cómo** lo están diciendo. Esto sig-

nifica que intentamos comprender cómo están interpretando ciertos acontecimientos y nos impide saltar precipitadamente a nuestras propias conclusiones teóricas, **teniendo en cuenta las interpretaciones de los entrevistados.** Ello nos ayuda a evitar plantear nuestras primeras interpretaciones con respecto a los datos, al tiempo que nos fuerza a considerar explicaciones alternativas. También, si somos afortunados, los participantes nos darán **conceptos in vivo** que van a estimular más nuestros análisis.

4. Pasamos por el microanálisis formulando **preguntas,** muchísimas preguntas, algunas generales pero otras más **específicas.** Algunas de éstas pueden ser descriptivas, y nos ayudan a formular mejor las preguntas durante las entrevistas siguientes. Y, lo que es más importante, nos estimulan a plantear **preguntas teóricas** abstractas (preguntas exploratorias que estimulan el descubrimiento de propiedades, dimensiones, condiciones y consecuencias, tales como quién, qué, cuándo, cómo y por qué). Estas preguntas teóricas son especialmente importantes durante las primeras fases de nuestro proyecto de investigación pues nos permiten eliminar conceptos y sus relaciones.

5. Es muy importante comprender que, desde el punto de vista analítico, **lo relevante son los datos,** no las **especificidades** de un caso, un individuo o un colectivo. El uso sistemático de las técnicas y procedimientos analíticos que se presentan en los capítulos sobre codificación axial y abierta (8 y 9) ayuda a tomar **distancia analítica.** Hay una diferencia radical entre esta forma de "escuchar" con cuidado los datos (esto es, hacer abstracciones a partir de ellos) y lo opuesto, que es la aplicación o imposición de teorías y conceptos sobre los datos.

6. Al realizar nuestro análisis, **conceptualizamos y clasificamos** los acontecimientos, actos y resultados. Las categorías que emergen, junto con sus relaciones, son las bases sobre las que desarrollamos la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la **codificación teórica y la descriptiva (o entre construir teoría y hacer descripciones).** Hacer una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera automática las categorías, sus propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un **modo de análisis conceptual.**

7. Clasificar implica agrupar conceptos de acuerdo con sus propiedades sobresalientes, o sea, buscando similitudes y diferencias. Estamos preguntando no sólo qué sucede en un sentido descriptivo sino también cómo este incidente se compara en las dimensiones de las propiedades relevantes con los otros ya identificados.

8. Como se ve en el capítulo 6, nuestros conceptos (clasificaciones) son "categorías" que, al desarrollarse, muestran variación según sus diferentes propiedades y dimensiones.

9. El uso imaginativo de *hacer comparaciones teóricas* (diferentes a lo que a veces se llama *comparaciones constantes)* es un instrumento subsidiario esencial para plantear preguntas y descubrir propiedades y dimensiones que puedan encontrarse en los datos, con lo que se aumenta la sensibilidad del investigador. Las comparaciones teóricas son parte vital de nuestro método de hacer teoría y una de las técnicas importantes que usamos cuando hacemos análisis microscópicos.

10. Las comparaciones son importantes además porque permiten la identificación de *variaciones* en los patrones que se hallan en los datos. No es sólo una forma de categoría o patrón en la que estamos interesados sino cómo varía dimensionalmente este patrón, lo cual se discierne por medio de la comparación de propiedades y dimensiones bajo diferentes condiciones. Algunas veces estas diferencias son visibles de inmediato en nuestros datos, pero otras veces tenemos que hacer una muestra teórica, o sea, observar o entrevistar con un propósito mientras buscamos ejemplos de similitudes o diferencias. Pero a dónde ir para hacer el muestreo teórico es algo que el investigador se ingenia. Por ejemplo, un concepto que puede surgir de los datos sobre embarazos médicamente complicados es la noción de riesgo, que parece variar con el tiempo *y* con el tipo *y* grado de factores que lo complican. Para saber dónde, cómo y cuándo realizar un muestreo teórico (o sea, dónde buscar cómo varían dimensionalmente las percepciones de riesgo bajo diversas condiciones), el investigador debe conocer las situaciones (basado en la experiencia, las conversaciones con otras personas, o de oídas) conocidas que producen riesgos durante los embarazos, tales como tener una diabetes no controlada. Entonces querrá hacer algunas entrevis-

tas u observar mujeres diabéticas embarazadas para determinar qué dicen sobre sus embarazos, sus riesgos, y cómo manejan sus embarazos en este caso. Al hacer un muestreo teórico de mujeres con diabetes y otras condiciones médicas en diferentes etapas de sus embarazos y comparar los conceptos en cuanto a las propiedades y dimensiones, el investigador podrá verificar, modificar, aclarar, expandir o descartar hipótesis relacionadas con la percepción de riesgos y cómo afectan el manejo de los embarazos complicados. Aunque la noción de riesgos emerge de los datos, el investigador no sabría a dónde acudir para buscar datos comparativos adicionales sin basarse en sus experiencias, hacer preguntas, o buscar en posibles lecturas.

11. Algunas *hipótesis provisionales* (las oraciones acerca de la manera como se relacionan los conceptos) también es probable que surjan durante el análisis línea por línea. Bajo tal o cual condición, tal o cual cosa sucederá, o éste o aquel otro desenlace se dará. Al principio, estas hipótesis se establecerán de forma muy burda, pero más tarde se formularán de manera precisa.

12. Finalmente, hacer el microanálisis permite a los investigado-res examinar qué presuposiciones sobre los datos están **aceptando sin examen.** Al comparar las suposiciones no pueden menos que emerger la superficie. Las falsas no se sostendrán cuando se las compare rigurosamente con los datos, incidente por incidente. Los datos hablan por sí mismos. Al hacer comparaciones teóricas constantes también se fuerza al investigador a enfrentarse a las **suposiciones de los entrevistados y** a formular hipótesis provisionales sobre las implicaciones de tales suposiciones.

Para ilustrar gráficamente este punto, usamos el siguiente ejemplo:

Entrevistador: ahora bien, cuando tú dices que todas las niñas tienen algo de "putica", ¿qué quieres decir?

Entrevistado: una "putica" vende su cuerpo, ¿no? Una putica vende su cuerpo. Pero una niña es menos obvia con eso. Yo podría hablarle a una niña. Nunca podría salir con ella. No podría comprarle nada, como te imaginarás, no gastarle ni un centavo. Ella no va a querer darme nada. Ella no va a querer hacer nada por mí. Entonces, lo que yo haga por ella, lo hace ella por mí. Entonces si yo digo, por ejemplo, yo consigo mi propio dinero, podría conseguir dinero. Yo

no necesito dinero. Es como por ejemplo que yo le compre algo. Ella, ella no siente, primero, que me deba algo, pero como yo digo, así como sea pues entonces ¿por qué no nos acostamos?, o algo así. Y ella es como que no ¿no? Pero yo le compro alguna otra cosa. Entonces ella dirá, ese *man* como que me está comprando todo eso y yo no estoy haciendo nada por él. Él tiene su propio dinero. Si, sí, sí. Si no, tiene la ropa. Él puede comprar, tiene su propio dinero para comprarse la ropa. Entonces cualquier cosa que yo le compre, va a pensar ella, bien, 61 podía habérsela comprado para él. De manera que cualquier cosa que yo le compre, ella va a pensar que se la podía comprar, entonces ¿qué más le puedo yo dar? Por ejemplo, yo podría decir, tengo de todo, ¿qué puedes ofrecer? Tú no tienes nada para ofrecer. Y entonces eso hace pensar a una niña: hombre, yo tengo algo para ofrecer. Eso es así, y entonces el tipo sigue el juego y jugamos, ¿sí o no?, y ella va a decir, pues sí, o sea, bien, yo de pronto sí te doy algo de sexo, ¿bien o qué? Y tú te pondrías así y yo, ¿de verdad? ¿de verdad lo quieres hacer? (nota de campo, cortesía de Steve Eyer, Universidad de California, San Francisco, Departamento de medicina del adolescente).

Comentarios

En la sesión de clase, los estudiantes leen las citas y las discuten. Estos datos fueron tomados de un estudio sobre adolescentes negros de sexo masculino en San Francisco por uno de los estudian-tes, Steve Eyer, un investigador joven pero experimentado, con educación en antropología y psicología. Él comentó que no se podía sacar de la cabeza la idea de la teoría del intercambio pues estas palabras del entrevistado versaban patentemente sobre intercambio de regalos por sexo y maniobras por parte del muchacho. De hecho, este proceso era extremadamente frecuente entre los jóvenes adolescentes a quienes había entrevistado. Lo difícil era *no* ver una teoría de intercambio en estas entrevistas; no podía sacarse esa idea.

1. Otro estudiante comentó inmediata y correctamente que esto reflejaba la ideología del joven adolescente — *una teoría popular* sobre

el intercambio. Pero esta teoría no debería ser el punto de vista del investigador porque los datos también mostraban otras cosas. "Además", comentó el instructor, "uno ve la teoría del intercambio por-que está inmerso en esa perspectiva a causa del entrenamiento en psicología. Quizás es importante, pero tal vez no. Tal teoría debe abrirse paso en *tu* interpretación, en conjunción con un examen cuidadoso de **tus datos.**"

2. El instructor también dijo: "Aun si tú, como investigador, contemplas la idea de que ese intercambio se reflejaba en la cita, debes formular preguntas sobre él, y que los datos (mismos) sugieran algunas de esas preguntas. ¿Cuál es la verdadera interacción durante el intercambio? ¿Qué se intercambia? ¿Quién lo comienza? ¿Cuál es la respuesta inmediata del otro? ¿Entre cuántas personas se da? ¿Es visible para los demás? ¿Cuánto dura? ¿Es considerado de manera igual por cada una de las partes? ¿Cuáles son los criterios para lo que se está ofreciendo? Y así sucesivamente."

3. Entonces el profesor continuó: "¿Qué más se refleja en la cita, *además o diferente del intercambio?*" Entonces, el grupo intentó responder la cuestión de manera analítica. Algunas de las ideas que los estudiantes dieron eran que hay manipulación y negociación, que hay costumbres culturales con respecto a las relaciones y el sexo entre hombres y mujeres y que hay una noción de intimidad y cómo se desarrolla por medio de la interacción y que uno incluso puede hacer el salto a la "preponderancia del consumismo" en la sociedad norteamericana y cómo lo trasciende todo... hasta la virginidad.

Por medio de esta discusión, Eyer (y otros estudiantes del salón) pudieron darse cuenta de que todos llevamos con nosotros ciertos conjuntos de **suposiciones reconocidas** y **no reconocidas** y que de alguna manera tenemos que abrirnos paso a través de ellas, o al menos aprender a trabajar con ellas, si queremos hacer cualquier avance en el conocimiento. Eyer, al salir de la sesión, había conseguido un nuevo conocimiento, diferentes maneras de mirar los datos, que lo llevaban más allá de su idea original de la teoría del intercambio.

¿En qué parte del proceso analítico encaja el microanálisis?

Después de haber dicho todo esto, queda una pregunta que los lectores pueden hacerse en este momento: ¿cuándo se hace este microanálisis... al comienzo de la investigación, todo el tiempo o de manera ocasional? Sabemos que el microanálisis exige una gran cantidad de tiempo y energía, y la respuesta general es la siguiente:

1. Es, ciertamente, necesario hacer este tipo detallado de análisis al comienzo de un proyecto de investigación para descubrir las categorías (con sus propiedades y dimensiones) y para develar las relaciones entre los conceptos. Una vez establecidas las categorías, el análisis se enfoca más a completarlas y verificar sus relaciones.

2. Esto no significa que un investigador se la pase codificándolo todo, palabra por palabra o frase por frase, en cada documento. Tal cosa tomaría demasiado tiempo, y en todo caso el analista acabaría con más datos de los que pudiera usar o fueran necesarios. Más bien, el investigador aprende a **pasar con rapidez** por una entrevista o cualquier otro dato (por ejemplo, datos de campo, vídeos, documentos), buscando materiales potencialmente interesantes o importan-tes. Cuando un párrafo o segmento se destaca, el procedimiento de línea por línea puede usarse en algunas de sus partes o en todo. En etapas posteriores de la investigación, este procedimiento se usa mucho menos pero ocasionalmente es necesario emplearlo.

3. ¿Cuándo? Cuando hay algún dato que parece desconcertante, o cuando se vuelven a mirar los datos viejos y sentimos que fueron analizados de manera inadecuada o que hay algo más que se le pudiera sacar a un segmento específico, o de datos cuando emergen nuevas categorías, o cuando se descubre que las antiguas no están bien desarrolladas.

Invariablemente, este examen minucioso de los datos puede ser de ayuda para el investigador, por experimentado y hábil que sea. De hecho, hablando estrictamente, sin este **análisis microscópico** sería extremadamente difícil descubrir de manera sistemática dimensiones importantes, relacionar categorías y subcategorías y rastrear los aspectos más sutiles de la causalidad.

Resumen

El microanálisis es un paso importante en la construcción de la teoría. Por medio del escrutinio cuidadoso de los datos, línea por línea, los investigadores descubren nuevos conceptos y relaciones novedosas, y construyen de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. Este capítulo mostró los aspectos libres y creativos del análisis, y la interacción que se da entre el analista y los datos durante el proceso. Sin embargo, no se puede hacer microanálisis sin comprender algunas de las técnicas y procedimientos específicos que pueden usarse para abrir el texto y descubrir sus significados y variaciones. Los capítulos siguientes presentan una serie de herramientas analíticas en forma de procedimientos y técnicas. Aunque cada una de ellas se trata de manera separada y en un modo algo estructurado para facilitar la comprensión, es la capacidad de juntarlas de maneras creativas y flexibles por medio del microanálisis lo que le permite al analista salirse del lugar común y construir una teoría verdaderamente innovadora pero fundamentada.

6

Las operaciones básicas: formular preguntas y hacer comparaciones

Definición de términos

Formulación de preguntas: mecanismo analítico para iniciar la indagación y dirigir el muestreo teórico (ver capítulo 13).

Hacer comparaciones teóricas: herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías.

Muestreo teórico: muestreo con base en los conceptos emergentes, con el propósito de explorar el rango de dimensiones o las condiciones diversas en las cuales varían las propiedades de los conceptos.

Para el desarrollo de la teoría que usa nuestro método de análisis dos operaciones son absolutamente necesarias. La primera es *formular preguntas.* Todos los tipos de indagación se basan en formular preguntas efectivas. En esta metodología, las preguntas principales apuntan a aumentar nuestro entendimiento de los asuntos teóricos. La segunda operación es *hacer comparaciones.* Plantear preguntas y hacer comparaciones cumplen diversas funciones. En este capítulo tratamos algunas de ellas de manera general. En los

capítulos 7 a 12 explicamos adicionalmente cómo usarlas durante la codificación.

La utilidad de hacer preguntas

Todo investigador se preocupa de cómo formular preguntas "buenas", que lleven la investigación a una conclusión productiva. A lo largo de este libro, un buen número de sugerencias apuntarán a este asunto. No obstante, aun los lectores impacientes por llegar a los detalles operacionales aprovecharán un tratamiento más general sobre las preguntas y su papel en la indagación de la investigación.

Nuestro viejo pero aún útil diccionario define "**indagación**" como "petición de información, investigación sistemática" (Merriam-Webster, 1984, p. 624). Usar preguntas con el propósito de recolectar información y realizar indagaciones (o investigaciones) van juntos. Adviertan que aunque las preguntas y las indagaciones se expresan aquí como sustantivos, en realidad se trata de *acciones* tales como preguntar, hacer, localizar *y* buscar. El lógico *y* filósofo John Dewey expresó algunas de las sutilezas de esta vinculación de acciones:

> Indagar y preguntar son, hasta cierto punto, términos sinónimos. Indagamos cuando preguntamos, e indagamos cuando buscamos lo que pueda dar una respuesta a la pregunta planteada. Así, ser *cuestionable* pertenece a la misma naturaleza de la situación indeterminada que evoca la indagación... Las situaciones indeterminadas... son perturbadoras, complicadas, ambiguas, confusas, llenas de tendencias en conflicto (y) oscuras (Dewey, 1938, p.105, énfasis añadido).

Dewey, entonces, apunta a situaciones indeterminadas (o problemáticas) pero en realidad ellas lo son porque alguien las **define** como tales; empero, los investigadores experimentados saben que los actos particulares de definición pueden llevarlos a algún lugar o a ninguna parte. Además, Dewey señala que las situaciones problemáticas estimulan la indagación o investigación, pero en lo que se debe hacer hincapié es en que no es la situación como tal la fuerza motriz sino las preguntas que el investigador formula sobre la situación. Además, Dewey apunta a que la interacción entre problema/indagación y respuesta estimula la formulación de más preguntas.

Por otra parte, hay múltiples niveles de preguntas — abstractas y teóricas, sustantivas y mundanas— . El esfuerzo por responder a algunas de ellas puede requerir actividades muy complejas, mientras otras pueden responderse de manera rápida y fácil. También pueden requerirse diferentes tipos de metodologías tecnológicas para contestar ciertas preguntas.

Los párrafos anteriores empiezan apenas a sugerir la complejidad del pensamiento y la acción requeridos para plantear y hacer surgir estas preguntas. Los científicos suelen tomar prestadas preguntas y respuestas en forma de técnicas, procedimientos y tecnologías —aun de otras disciplinas o especializaciones— para proceder con sus propias investigaciones. Algunas preguntas, tanto en las ciencias naturales como las sociales, estimulan más preguntas, lo que a su vez estimula otras más, en una larga cadena de investigaciones.

Además, algunas preguntas resultan ser tan maravillosamente productivas que nos llevan a respuestas, o más interesante aún, a plantear más problemas que los que solucionan. El descubrimiento de la electricidad, por ejemplo, vinculó varias generaciones de preguntas y respuestas prácticas y teóricas productivas. Pero por des-gracia, como lo saben todos los investigadores, resulta que algunas preguntas no llevan a ninguna parte y otras están tan cargadas ideo-lógicamente que se responden a sí mismas, aunque de manera in-correcta, y cierran el paso a indagaciones adicionales. Las "buenas" preguntas dependen a veces de la suerte, pero más a menudo las suscitan los conocimientos relevantes, un sentido de que "aquí algo falta" y, lo más importante, la sensibilidad a lo que los datos en realidad dicen. Sin embargo, aun las cuestiones adecuadamente expresadas pero respondidas de manera incorrecta, pueden vol-verse de una importancia sorprendente después de que los investigadores empiezan a dudar de estas respuestas.

Entre las sutilezas adicionales de las relaciones entre preguntas y respuestas, hay dos especialmente importantes para los lectores de este libro. La primera es que de diferentes puntos de la indagación emergen diferentes preguntas y asuntos. Al comienzo, por ejemplo, el investigador puede sentirse preocupado, o aun desconcertado con respecto a aquello en lo que debe centrarse la investigación, o sea,

cuál es el fenómeno (problema) central en esta área de investigación. Después de que esto se determina, habrá muchas preguntas específicas más sobre el fenómeno y cómo se relaciona con los acontecimientos y sucesos observados. Más tarde cómo integrar todas nuestras ideas sobre los datos en una formulación teórica coherente puede convertirse en un asunto absorbente. Aun cuando esto se aclara, muchos detalles pueden requerir mayor clarificación, y alrededor de estos detalles giran las preguntas y respuestas específicas.

Antes se tocó un segundo punto muy importante. Algunas preguntas abordan asuntos sustantivos, por ejemplo: "¿Cuál es el tipo más común de drogas que les gustan a los adolescentes?" Otras abordan cuestiones más teóricas, por ejemplo: "¿Cómo se afectan las imágenes de una biografía futura por el hecho de que los adolescentes tomen drogas o no?" Aquí, la pregunta tiene que ver con las categorías **cómo** y si dos — "la imagen biográfica futura" y "tomar drogas" se relacionan—. Esta cuestión exige una indagación orientada teóricamente, o sea, el investigador pasa de sólo escuchar, como con los tipos de drogas, a examinar minuciosamente los datos que llegan para buscar claves que vinculen la forma como se miran a sí mismos los adolescentes y cómo pueden alterarse o afectarse esas percepciones de su imagen cuando toman drogas, así como cuánta droga toman y de qué tipo.

Es necesario hacer hincapié en que sólo algunas de las preguntas que formulamos durante el proceso de investigación son, de hecho, "teóricas" (que pertenecen al desarrollo de teoría, como en "¿de qué manera se relacionan estos dos conceptos?"). Muchas preguntas son de naturaleza práctica, por ejemplo: "¿Cómo accedo a esta organización"? o "¿cómo puedo usar mejor este programa de computador para facilitar mi análisis?"

Mientras todas las preguntas que formulamos y sus respuestas están ligadas de alguna manera al curso de un proyecto de investigación, las preguntas suelen transformarse como resultado de los cambios sociales, que producen fenómenos nuevos. Estos cambios sociales, una vez identificados y definidos, suscitan preguntas adicionales. Sin embargo, la continuidad de las líneas de investigación se da con la aparición de nuevas variaciones de fenómenos más antiguos. Por ejemplo,

el sociólogo alemán Max Weber brillantemente analizó el funcionamiento de la burocracia gubernamental en la Alemania imperial (Weber, 1958). Su escrito estimuló incontables estudios de las burocracias tal como se han desarrollado en los Estados Unidos y en otras partes. Cuando los investigadores se topan en un sitio con fenómenos que difieren de sus percepciones de lo que deberían ser, o cuando algunas concepciones nuevas parecen más apropiadas que las antiguas explicaciones teóricas, se pueden estimular buenas preguntas buscando en los análisis más antiguos del mismo fenómeno. Un ejemplo de esto son los conceptos gemelos de "negociación" y "orden negociado" (Strauss y colaboradores, 1964; Strauss, 1978).

Lo esencial para cada investigación, entonces, es formular preguntas y buscar sus respuestas. ¿Cómo sabemos si una pregunta es buena? Esta pregunta es muy difícil de responder porque depende en buena medida de la investigación particular y de la experiencia investigativa y profesional de quien la formula. Una buena pregunta es la que lleva al investigador a respuestas que sirven para la formulación teórica que se está construyendo. Se pueden hacer muchas preguntas, y algunas pueden llevar al investigador a un camino secundario, que puede ser interesante pero no servir para la teoría que está construyendo. De hecho, algunas preguntas pueden desviar de su camino al investigador, en direcciones que nada tienen que ver con la investigación que ejecuta. Aunque somos reticentes a dar una lista de clases de preguntas porque los principiantes tienden a tomar más lo específico que lo esencial de lo que decimos, ofrecemos unas pocas sugerencias:

1. Primero están las preguntas *sensibilizadoras*. Estas ponen al investigador en sintonía con lo que los datos pueden estar indicando. De este tipo son las siguientes: ¿Qué está pasando aquí? (por ejemplo, asuntos, problemas, preocupaciones) ¿Cuáles son los actores involucrados? ¿Cómo definen la situación? ¿Cuál es el significado para ellos? ¿Qué están haciendo los diferentes actores? ¿Son sus definiciones y significados los mismos o diferentes? ¿Cuándo, cómo, y con qué consecuencias actúan y en qué se parecen o diferencian, en el caso de los diferentes actores y las diversas situaciones?

2. Segundo, existen preguntas *teóricas*. Éstas son las que ayudan al investigador a ver el proceso, la variación y cosas semejantes, y a hacer conexiones entre los conceptos. Pueden ser así: ¿Cuáles son las relaciones de un concepto con otro? (por ejemplo, ¿cómo se comparan y relacionan en cuanto a las propiedades y las dimensiones?) (vea después la sección sobre cómo hacer comparaciones teóricas). ¿Qué sucedería si...? ¿Cómo cambian los acontecimientos o las acciones con el tiempo? ¿Cuáles son los asuntos estructurales más importantes en este caso, y cómo intervienen o afectan estos acontecimientos lo que estoy viendo o escuchando?

3. Tercero, hay preguntas de una naturaleza más *práctica y estructural*. Éstas son las que dirigen el muestreo y ayudan en el desarrollo de la teoría que va evolucionando. De estas preguntas, entre otras muchas, son las siguientes: ¿Cuáles conceptos están bien desarrolla-dos y cuáles no? ¿Dónde, cuándo y cómo voy luego a recolectar los datos para la evolución de mi teoría? ¿Qué tipos de permiso necesito? ¿Cuánto tiempo tomará? ¿Es lógica la teoría que estoy construyendo? ¿Dónde se falta contra la lógica? ¿Ya llegué al punto de saturación?

4. Cuarto, las preguntas *guía*. Son estas preguntas las que guían las entrevistas, observaciones y análisis de estos u otros documentos. Estas preguntas cambian con el tiempo, se basan en la teoría que está desarrollándose y son específicas para la investigación en particular; por tanto, es difícil mostrar ejemplos. Empiezan siendo abiertas y tienden a volverse más específicas y refinadas a medida que la investigación va avanzando. Una pregunta formulada al principio de una serie de entrevistas podría ser algo así: ¿Alguna vez has tomado drogas y, en caso positivo, cómo fue la experiencia para ti? En entrevistas posteriores, la misma pregunta general puede seguir sien-do importante; sin embargo, el investigador también querrá plantear preguntas que le den información adicional sobre los conceptos específicos, sus propiedades y dimensiones. Las preguntas posteriores pueden parecerse a la siguiente, que une dos conceptos: ¿Cómo influye la facilidad de conseguir drogas sobre la frecuencia, clase y tipo de "uso de drogas" en el que tú estás metido? (ver la sección sobre el uso de las preguntas en el capítulo 7, para más ejemplos).

Hacer comparaciones

El análisis comparativo es un rasgo esencial de la investigación de las ciencias sociales y suele estar incluido en el diseño del proyecto, de manera explícita o implícita. Por ejemplo, un sociólogo compara el comportamiento de género con respecto a la actividad sexual, un criminólogo compara las tasas de homicidios entre grupos étnicos, o un antropólogo comenta sobre las diferencias entre los comportamientos rituales y otros comportamientos culturales, tal como se manifiestan en la sociedad que ha estudiado y aquéllas sobre las que se ha escrito con respecto a otras sociedades. Por supuesto, estos estudios comparativos suelen ser muy valiosos.

Nuestro método de análisis también usa las comparaciones, pero su naturaleza y empleo difieren en cierto grado. Hacer comparaciones es un rasgo esencial de nuestra metodología, tal como una lectura rápida de este libro lo hace evidente. No sólo hablamos de comparar incidente con incidente para clasificarlos, sino que hacemos uso de lo que llamamos *comparaciones teóricas* para estimular nuestro pensamiento sobre las propiedades y dimensiones para dirigir nuestro muestreo teórico. En esta sección, plantearemos aspectos más generales de hacer comparaciones, pero dejaremos que los detalles sur-jan en nuestros capítulos sobre el análisis.

Comparar un incidente con otro (como en Glaser y Strauss, 1967) para clasificar datos no necesita explicación. Cada incidente se compara con otros, en cuanto a sus propiedades o dimensiones (ver capítulo 8), en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría. No obstante, a veces, durante la codificación nos encontramos con un incidente y no logramos detectar los indicios de su significación o intención. No sabemos cómo nombrarlo o clasificarlo porque no captamos cuáles son sus propiedades o dimensión; o quizás no se hallen en los datos, o sí lo están y no somos lo bastante sensibles para reconocerlos. En esos momentos acudimos a lo que llamamos *comparaciones teóricas*.

Hacer comparaciones teóricas sí requiere una explicación adicional. Las personas suelen pensar todo el tiempo de manera comparativa y al hablar hacen uso de metáforas y símiles (que son un tipo de

comparación en el que se permite que un objeto represente a otro). Usamos estas técnicas para aclarar y aumentar el conocimiento. Por ejemplo, podríamos decir: "Ayer, la oficina parecía un zoológico. Todo el mundo quería algo de mí al mismo tiempo, y la gente andaba corriendo sin propósito ni dirección". Cuando hablamos de esta manera ("la oficina parecía un zoológico"), no son los detalles específicos los que tratamos de expresar sino más bien un modo o un tono. Son las propiedades de las situaciones las que expresan esto, y las propiedades trascienden la situación específica. Palabras tales como "exigente" "alboroto", y "sin ton ni son" son todas propiedades de la situación y expresan lo que queremos decir sobre el tono y las experiencias del día. No estábamos diciendo que estuviéramos en un zoológico sino que algunas de las propiedades que pensamos como pertenecientes a la vida diaria de un zoológico también se aplican a nuestro día de trabajo. Miremos otro ejemplo más específico. Cuando estamos mercando, encontramos dos cajas de naranjas, cada una con precios diferentes. Para entender por qué tienen **precios** diferentes (la propiedad de su costo), podríamos compararlas con otras propiedades tales como el color, el tamaño, la forma, el olor, la dureza, el jugo y la dulzura (si nos dan a probarlas) y así sucesivamente. Es de esperarse que al examinar los dos grupos de naranjas según estas dimensiones o propiedades específicas, podremos comprender por qué hay diferencia de precios, y entonces escoger las naranjas más apropiadas según el costo, lo que puede no necesariamente estar determinado sólo por el precio. Si las más baratas son peque-ñas y están secas, entonces puede no ser un buen negocio comprar-las. Sin embargo, las comparaciones del sentido común no son siempre tan sistemáticas como las que se emplean en una investigación, ni apuntan a asuntos teóricos tales como la manera en que dos cajas de naranjas se relacionan la una con la otra o cómo llegaron a tener diferentes tamaños, formas o grados de dulzura, lo que a su vez nos introduce en asuntos tales como el cuidado, los suelos, las temperaturas y luego los cabildeos, los controles de precios, etc. El primer objetivo es la clasificación, y el segundo nos lleva a la teoría.

Para resumir, las comparaciones entre los niveles de propiedad y dimensión le proporcionan a la gente una manera de conocer o en-

tender el mundo que la rodea. La gente no inventa un mundo nuevo cada día sino que se basa en lo que ya conoce para tratar de comprender lo desconocido. No es que llame a un sofá, cama, o a un árbol, flor, sino que toma las propiedades del objeto y las compara con aquéllas de otro y de esa manera descubre lo que es similar y diferente de cada uno y así define los objetos. La gente aprende que una cama se puede usar como sofá y viceversa, pero al mismo tiempo conoce o comprende más plenamente las funciones y características de cada objeto específico, así como las condiciones bajo las cuales se podrían usar uno u otro.

Usamos las comparaciones teóricas en el análisis con el mismo propósito que en la vida diaria. Cuando estamos confundidos o no logramos conocer el significado de un incidente o acontecimiento presente en nuestros datos, o cuando deseamos pensar de manera diferente en un acontecimiento o en un objeto (rango de significados posibles), acudimos a las comparaciones teóricas. Usar comparaciones permite extraer las propiedades, las que a su vez pueden emplearse para examinar el incidente u objeto de los datos. Los incidentes específicos, los objetos o las acciones que usamos cuando hacemos las comparaciones teóricas se pueden derivar de la literatura y la experiencia. No es que usemos la experiencia o la literatura como datos sino que usamos las propiedades y dimensiones derivadas de los incidentes comparativos para examinar los datos que tenemos frente a nosotros. Así como no reinventamos cada día el mundo que nos rodea, en el análisis nos basamos en lo que sabemos para que nos ayude a comprender lo que ignoramos. **Las comparaciones teóricas son herramientas (una lista de propiedades) para observar algo con alguna objetividad más bien que darle un nombre o clasificar-lo sin un examen profundo del objeto en cuanto a sus propiedades y dimensiones.** Si las propiedades se hacen evidentes en los datos, entonces no necesitamos basarnos en estas herramientas. Sin embargo, debido a que no siempre es evidente al ojo "desnudo" y porque nosotros (como humanos) también somos falibles en nuestras interpretaciones a pesar de todos los intentos de "deconstruir" un acontecimiento, incidente o entrevista, existen momentos en que no es tan fácil hacerlo y tenemos que detenernos y preguntarnos: "¿Qué

es esto?". Al hacer esta pregunta comenzamos, aunque sea de manera inconsciente, a basarnos en las propiedades de lo que nos es conocido para hacer comparaciones.

Los incidentes que usamos para derivar nuestras comparaciones teóricas pueden ser muy similares en la naturaleza al incidente que tenemos en los datos, o muy diferentes (ver capítulo 7). Ello es posible porque siempre trabajamos con conceptos más que con lo específico de los datos o casos. No se trata del incidente específico por sí mismo sino de lo que éste simboliza o representa. Por ejemplo, su-ponga que en una entrevista una enfermera dice: "Cuando trabajo sola toda la noche, prefiero hacerlo con otra enfermera experimenta-da. Cuando trabajo con una sin experiencia, acabo cargando yo con la mayor parte del trabajo". Para poder entender lo que ella quiere decir con esta oración, tenemos que recurrir a pensar comparativa-mente sobre los términos "experimentada" e "inexperta" y no tanto sobre el hecho de que a esta enfermera no le guste trabajar con algunas personas. Podemos decir: "Observemos a un grupo de choferes inexpertos, o de modistas, en lugar de enfermeras, para saber qué podemos aprender". Porque son los conceptos de "inexperto" y "experto" los que nos interesaban, más bien que las particularidades de ser modista o chofer, no importa lo que nuestro grupo comparativo hace o en qué consiste. Sólo buscamos analizar propiedades que podamos emplear para examinar el incidente de los datos. **Estas pro-piedades no se aplican a los datos sino que nos dan una manera de examinarlos.** Una modista o un chofer inexpertos pueden tener las propiedades de ser cautelosos, temerosos, pedir instrucciones con frecuencia, temerosos de desviarse del patrón, proclives a cometer errores, inseguros de sí mismos, temerosos de actuar en un momento de crisis, etc. Ahora bien, con alguna idea de lo que pueden ser las propiedades de ser inexperto, podemos observar los datos para ver si algunas de éstas están en ellos y así ayudar a determinar de manera más específica lo que quería decir la enfermera cuando hizo su comentario. Somos más sensibles a qué buscar en los datos porque tenemos alguna idea de lo que significa ser inexpertos. Además, no estamos diciendo que estas propiedades se encuentren en los datos o que describan lo que la enfermera quería decir. La diferencia ahora

es que estamos pensando en las propiedades y las dimensiones. Esto es importante porque para definir el significado de experimentada versus inexperta, debemos ser capaces de plantear las propiedades de cada uno (sin embargo, siempre tenemos en cuenta que quizás lo de la experiencia e inexperiencia no son los asuntos sino que hay algo más; pero podemos eliminar esto o al menos tenerlo suspendido si no encontramos propiedades o dimensiones en éstos o en otros ejemplos de datos). En entrevistas, en observaciones adicionales, podemos plantear preguntas o hacer observaciones que nos den in-formación definitoria más específica. Por ejemplo, podemos observar a las enfermeras experimentadas e inexpertas, ver cómo funcionan y cómo manejan los problemas bajo diversas condiciones tales como en las situaciones críticas y en las rutinarias, haciendo con ello un *muestreo teórico o* con base en los conceptos y variando las situaciones para maximizar las diferencias (ver capítulo 13 para más información sobre el muestreo teórico).

En nuestros capítulos sobre codificación abierta y axial (capítulos 8 y 9), los lectores notarán que hacemos comparaciones teóricas cuan-do estamos dudosos o perplejos; sin embargo, la naturaleza de la actividad podría verse de manera diferente, dependiendo del problema analítico que tratamos de resolver. A veces usamos comparaciones que son muy cercanas. Otras, empleamos lo que llamamos **comparaciones extremas.** Al hacerlo, estamos siguiendo el ejemplo del sociólogo E.C. Hughes, que disfrutaba haciendo comparaciones llamativas y a veces escandalosas tales como comparar el trabajo de los psiquiatras con el de las prostitutas: ambos tienen una profesión, tienen clientes, se les paga por su trabajo y "se esfuerzan para no involucrarse personalmente demasiado con los clientes que acuden a ellos con sus problemas íntimos" (Hughes, 1971, p. 316). Pero aun en las primeras etapas del proyecto se pueden hacer comparaciones entre clases de objetos, incidentes o actos. El objetivo, entonces, es sensibilizarse al número y tipos de propiedades que pueden pertenecer al fenómeno que de otra manera podrían no ser advertidos o advertirse mucho más tarde.

Nos gustaría mostrar otro ejemplo de cómo hacer comparaciones teóricas que nos ayuda a comprender mejor, ampliando nuestras ideas

sobre las propiedades y las dimensiones. Observemos cómo el he-cho de hacer comparaciones nos ayuda a salirnos de las maneras comunes de pensar y nos estimula a formular preguntas sobre los datos a medida que vamos haciendo camino. El concepto que vamos a examinar es el de "jardines". Lo que queremos es ampliar nuestra comprensión de este fenómeno. Supongamos que estamos estudian-do la **naturaleza** de los pequeños jardines rurales ingleses. Advertimos que algunos están llenos de flores, que al parecer crecen entremezcladas y sin orden, y están localizados al frente de las casas de los ingleses de clase media. Deseamos encontrar las respuestas a preguntas tales como: ¿por qué se ven de esta manera y no de aquélla?, ¿para qué se usan?, ¿cómo llegan a convertirse en lo que son?, y ¿quién los aprecia? Una corta lista de sus propiedades sería algo así como: pequeños, aparentemente desorganizados, coloridos, revueltos; las dimensiones correspondientes (tamaño, grado y tiempo) las dejamos implícitas. Ahora bien, supongamos que los comparamos con los famosos jardines visitados por los turistas que todavía adornan los palacios y mansiones franceses de los siglos XVII y XVIII. Sus características incluirían la formalidad — algunas personas di-rían "rigidez" o "estáticos" — así como la simetría predominante del follaje, los senderos de gravilla que fuerzan a los caminantes a confinar sus paseos a ellos y a ningún otro punto, sus hermosas fuentes y estatuas, y su sentido de aristocracia y vejez. Pensemos enseguida en un jardín de rosas especializado en muchas variedades de una sola especie (una muy simbólica y popular), organizado de tal manera que la gente puede hallarlas y mirarlas pero no cogerlas. Luego, están los jardines de los pueblos, como los de Botswana, que un estudiante de ese país ha descrito como "comunales", que permiten gran "sociabilidad", y que, agregamos nosotros, están diseñados principalmente para producir comida. Volviendo a nuestro enfoque sobre los jardines de las casas inglesas, formulamos preguntas sobre ellos basadas en las propiedades que se obtienen al examinar estos otros tipos de jardines. **No decimos que los jardines ingleses necesariamente compartan estas propiedades sino más bien que ellos las usan como herramientas para examinar los jardines ingleses.** Por medio de tal proceso comparativo aprendemos a pensar y for-

mular preguntas acerca de los jardines mucho más rápidamente que si no se nos hubiera ocurrido hacer tales comparaciones. Podríamos preguntar por qué no hay estatuas y verduras en tales jardines, por qué son privados en lugar de comunales, y por qué están diseñados para ser vistos en lugar de ser hechos para coger flores —o si sirven para ambas cosas—. Nuestro ejemplo no quiere hacer hincapié en los aspectos procedimentales de hacer comparaciones sino en mostrar que son básicas para acelerar y facilitar el análisis.

Hacer comparaciones teóricas tiene otra función, que se puede percibir en nuestro ejemplo: motiva rápidamente al investigador para describir, no lo específico de algo, por ejemplo, sino para pensar de manera más abstracta acerca de lo que comparten varios jardines y lo que los diferencia. Una dificultad que azota a los principiantes del análisis cualitativo es que se centran en los "hechos" o se dedican a extraerlos. Así, gastan gran cantidad de energía examinando y argumentando detalle tras detalle, más bien que pensando en abstracto y de manera más general, o sea, pasando de lo particular a lo general. El asunto, decimos, no es cuántos dientes tiene este caballo en particular sino qué nos dice el hecho de mirar sus dientes (el número, el tamaño, la forma, el cuidado, lo rosado de las encías, etc.) y compararlo con los dientes de los otros caballos para conocer el estado de salud de éste y la capacidad potencial de ganar la carrera. Queremos saber a cuál caballo apostarle.

Si uno odia o le encantan algunos de los tipos anteriores de jardines, entonces las comparaciones probablemente lo forzarán a confrontar las razones (sesgos) de sus reacciones. Hacer este tipo de comparaciones obliga a los analistas a cuestionar sus suposiciones y a preguntarse cómo pueden estar afectando su estudio. En el último de los casos, este tipo de examen fomenta la ruptura con los estereotipos sobre los jardines que sólo sirven para cultivar vegetales y que deben ser ordenados, así como que sólo son para los ricos y no para los pobres, para el ambiente urbano y no para el rural, para el apartamento y no para la casa.

Podríamos agregar que este tipo de comparaciones se le puede hacer a cualquier fenómeno. Supongamos, por ejemplo, que uno quiere estudiar la industria de los computadores. Esta industria, que

antiguamente estaba dominada por una corporación (IBM), vivió un esplendoroso auge en la década del ochenta, con un número cada vez mayor de compañías, clientes, puntos de venta y la conexión con una industria de software que se extendía de manera semejante. Un repaso rápido de algunas otras industrias aguzará el ojo para lo que aparece —o no— en los datos, o que pronto se recolectará sobre la industria del computador. Pensemos en la industria maderera. Tiene una larga historia, está vinculada a las regiones y se halla en conflicto frecuente con los ambientalistas y otros grupos que a menudo están ubicados en la misma región. O, pensemos en la industria del petróleo, de alcance internacional y de interés vital para diversos Estados y naciones. Se comprende que, tanto la industria del petróleo como la de la madera producen poderosos grupos de presión. Además, tienen consumidores diversos y grandes, y están ligadas a muchas otras industrias y por supuesto la opinión pública tiene su "ojo" puesto en ellas. O consideremos ciertas industrias que reciben algunos subsidios sustanciales, y a veces enormes, del gobierno, tales como la de la agricultura en Estados Unidos. Con estas listas de propiedades acudimos a nuestros datos sobre los computadores para saber si algunas de estas propiedades (por ejemplo, la relación con otras industrias, los grupos de presión, el conflicto de intereses) se pueden encontrar en nuestros datos. Éstas pueden aparecer en nuestros análisis como condiciones que afectan las acciones de la gente dentro de las industrias o hacia ellas, así como las de los representantes de las industrias. El estímulo mental derivado de tales comparaciones amplía nuestros horizontes (o sea, nos sensibiliza a lo que hay en nuestros datos) y nos permite delinear las propiedades y dimensiones que definen el significado de los fenómenos y le dan especificidad a nuestra teoría.

Resumen

Para resumir este capítulo, presentamos una lista de las funciones de preguntar y hacer comparaciones teóricas.

Formular preguntas y hacer comparaciones teóricas

1. Ayuda a los analistas a captar el significado de los acontecimientos o sucesos que de otras maneras podrían parecer oscuros.
2. Ayuda a sensibilizar a los investigadores a posibles propiedades y dimensiones que se hallan en los datos pero están sin descubrir.
3. Sugiere preguntas de entrevista u observaciones adicionales basadas en el análisis teórico en desarrollo.
4. Ayuda a Ios analistas a pasar más rápidamente de un nivel de descripción a uno de abstracción.
5. Contrarresta la tendencia a ceñirse demasiado a un caso individual y lleva de inmediato el análisis a un nivel más abstracto.
6. Obliga a los investigadores a examinar las suposiciones básicas, sus sesgos y perspectivas.
7. Obliga a un examen más minucioso de la teoría que está evolucionando, lo que a veces da como resultado la cualificación o el cambio del marco teórico inicial.
8. Hace más probable que los analistas descubran tanto la variación como los patrones generales.
9. Asegura la probabilidad de una postura más creativa y libre con respecto al análisis de los datos.
10. Facilita la vinculación y densificación de las categorías.

Como nota final, queremos hacer énfasis otra vez en que cuando formulamos preguntas y hacemos comparaciones teóricas, *no* usamos como datos las respuestas a nuestras preguntas ni las propiedades y dimensiones que identificamos sino que las usamos como herramientas que nos ayudan a obtener una mejor comprensión de los datos que tenemos frente a nosotros.

Herramientas analíticas

Definición de términos

Herramientas analíticas: mecanismos y técnicas usados por los analistas para facilitar el proceso de codificación.

En el capítulo 6 introdujimos las operaciones básicas para hacer comparaciones y formular preguntas. Éstos son los principales procedimientos de nuestro método y deben usarse de manera consistente y sistemática durante el análisis. En el presente capítulo, presentamos un conjunto de herramientas analíticas diferentes de los procedimientos básicos, pero a su modo, tan importantes como el proceso analítico. Éstos son los mecanismos o técnicas que los analistas pueden usar como ayuda para hacer comparaciones y formular preguntas. Todos los artesanos, sean éstos artistas o carpinteros, necesitan herramientas que les ayuden en su trabajo. Las herramientas se usan como extensiones del cuerpo y permiten a los usuarios realizar su trabajo. Imaginen a un pintor de brocha gorda tratando de pintar sin brocha o sin rodillo. O, imaginemos a alguien tratando de tocar una pieza musical sin un instrumento; puede tararear la tonada, pero no sería lo mismo. Las herramientas se usan a discreción del usuario y deben estar al nivel de la tarea que se reali-

za. Lo mismo es cierto para las "herramientas analíticas". Su propósito es aumentar la sensibilidad, ayudar al usuario a reconocer los "sesgos" hasta cierto grado y ayudarle a superar "el bloqueo analítico". Las técnicas analíticas que describimos aquí son ejemplos de algunas de las que se usan durante el análisis. Otros investigadores emplean herramientas analíticas diferentes para propósitos similares o a veces distintos, tales como ordenar y clasificar los datos (ver, por ejemplo, Dey, 1993, que emplea una variedad de técnicas; Feldman, 1995, que usa la etnometodología, la semiótica, la dramaturgia y la deconstrucción como técnicas; Miles y Huberman, 1994, especialmente en su uso de matrices; y Weitzman y Miles, 1995, por sus ejemplos en el uso de los computadores). Lo que esto indica es que aun los investigadores experimentados necesitan formas de explorar y organizar los datos. Aun ellos construyen bloqueos analíticos o barreras durante el análisis y precisan de técnicas para que el proceso pueda avanzar. La forma como usamos en la vida real nuestras herramientas durante el análisis se ilustró un poco en el capítulo sobre el microanálisis (capítulo 5).

Como ya se dijo, las herramientas analíticas son muy útiles para sensibilizarnos con respecto a las propiedades pertinentes y a las dimensiones de una categoría. Recordemos que antes habíamos planteado que el propósito de nuestro análisis es hacer teoría. Nuestra manera de hacerla es no dedicarnos a trabajar con un solo caso primero, y luego proceder con el segundo y tratarlo como un caso separado y así sucesivamente. En lugar de ello, deseamos saber qué nos enseña **este caso** acerca de los demás. Queremos pasar de uno **específico** a uno **más general.** Por tanto, usamos un caso para abrir nuestras mentes al rango de posibles significados, propiedades, dimensiones y relaciones inherentes a cualquier dato. Y, entonces, cuando pasamos al caso siguiente y a otros que vienen, somos más sensibles tanto a estas posibilidades como a **lo que [sea que]** los nuevos casos nos puedan enseñar. En otras palabras, si estamos analizando las flores de los jardines e identificando que las de este jardín tienen cierto color, forma y tamaño, entonces que-remos examinar las flores del jardín siguiente y compararlas en cuanto a estas mismas, y posiblemente a otras dimensiones. Así

podemos ver en qué son iguales y cómo son diferentes de las flores que examinamos antes, lo cual nos permite definir un fenómeno con gran precisión.

El caso específico proporciona guías (en cuanto a propiedades y 'dimensiones) para observar todos los casos, y permite a los investigadores pasar de la descripción a la conceptualización y de lo más específico a lo general o abstracto. Cuando decimos que codificamos **teóricamente,** queremos decir que codificamos con base en los conceptos y cómo varían según sus propiedades y dimensiones. No nos estamos ateniendo sólo a un caso. Más bien, **formulando** preguntas teóricas sobre un caso y **pensando** de manera comparativa en cuanto a las propiedades y dimensiones de las categorías, abrimos nuestra mente al abanico de posibilidades, que a su vez se puede aplicar a otros casos y resulta evidente cuando hacemos el muestreo de los mismos. Al examinar otros casos y comparar incidente con inciden-te, es más posible que reconozcamos tanto lo común como las variaciones en las categorías y veamos que lo que se aplica en un caso también podría ser relevante en el siguiente y dónde diferirían.

Otra vez, recordamos a nuestros lectores la naturaleza provisional de nuestro análisis al principio del proceso de investigación y la necesidad de validar nuestras categorías (lo que es, de hecho, nuestra denominación o interpretación de lo que está sucediendo) por medio de comparaciones constantes cotejadas con los **casos que van llegando.** El siguiente recuadro muestra un resumen de los propósitos de las herramientas analíticas.

Propósito de las herramientas analíticas

1. Alejar el pensamiento del investigador de los confines de la literatura técnica y de la experiencia personal.
2. Evitar maneras estereotipadas de pensar sobre los fenómenos.
3. Estimular el proceso inductivo.
4. Centrarse en lo que hay en los datos, sin dar nada por "supuesto".
5. Permitir aclarar o desenmascarar suposiciones hechas por quienes son estudiados.

6. Escuchar lo que la gente dice o hace.
7. Evitar pasar de largo ante los "diamantes en bruto" cuando se examinan los datos.
8. Forzar la formulación de preguntas y las respuestas provisionales.
9. Permitir la rotulación fructífera de los conceptos, aunque sea de manera provisional.
10. Descubrir las propiedades y dimensiones de las categorías.

El uso de las preguntas

La primera herramienta analítica sobre la que tratamos es el uso de las preguntas. Queremos hacer buenas preguntas, preguntas que beneficien el desarrollo de nuestra teoría. Aunque en el capítulo sobre las operaciones básicas (capítulo 6) se le ha prestado considerable atención a formular preguntas, el tipo de preguntas a las que nos referimos en éste es más específico e incluye algunas como las siguientes: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuánto? ¿Con qué resultados? Esas preguntas, que se volverán más importantes en los últimos capítulos sobre la codificación axial y selectiva (capítulos 9 y 10), son especialmente útiles para los analistas cuando están bloqueados en sus análisis y al parecer no encuentran sino maneras tradicionales de explicar los fenómenos. En el libro sobre escritura de Lamont (1994), se sugería usar preguntas como una manera de hacer que el proyecto de escritura despegara. Ella sugería que formular preguntas ayuda al escritor a superar el bloqueo que se da cuando no se sabe cómo empezar. Aunque Lamont hablaba sobre escribir y no sobre analizar datos, es al concepto de estar bloqueado a lo que nos estamos refiriendo y con lo cual estamos haciendo las comparaciones. Bloquearse es algo que le puede pasar tanto a los analistas como a los escritores. Un punto importante digno de tenerse en cuenta es que usamos preguntas, no para generar los da-tos, sino para generar ideas o maneras de mirar los datos.

Para ilustrar lo que queremos decir, saltemos hacia adelante y usemos uno de los conceptos que emergen de un ejercicio sobre cómo

darles nombre a los conceptos, en el capítulo 8, que versa sobre la codificación abierta. El concepto tiene que ver con el consumo de drogas ilegales. Los lectores pueden adelantarse y leer otros capítulos si lo desean así. Sin embargo, como la mayor parte de las personas tienen al menos algún conocimiento común sobre las drogas ilegales y su uso, puede no ser necesario leer lo de más adelante. El concepto es **"la red de distribución informal".** Las preguntas que pudiéramos formular sobre este concepto incluyen las siguientes: **¿Quién** es el distribuidor? **¿Quién** hace la compra? Podríamos ver si encontramos las respuestas en los datos: — otros estudiantes, amigos, un amigo o amiga especial, estudiantes de otra escuela, gente de afuera, miembros de alguna pandilla, distribuidores duros. Formular este tipo de preguntas no sólo nos permite aprender más sobre lo que está sucediendo, sino que hace surgir otros asuntos que podríamos mirar cuando continuemos nuestras entrevistas y el análisis de este documento. Por ejemplo, es posible que el uso de las drogas varíe de manera considerable, dependiendo de quién las su-ministre y quién las compre y por qué. A un joven, su novia o algún miembro del equipo de fútbol lo pueden llevar a que ensaye una droga si lo presionan. Por otra parte, quizás un adolescente dado siente curiosidad por las drogas pero no quiere que su amiga o compañeros del equipo de fútbol lo sepan; en este caso preferiría comprársela a alguien de fuera del colegio, desconocido para sus amigos y conocidos. Ahora que he planteado estos asuntos, podemos empezar a hacer un muestreo teórico — bien en estos conjuntos de datos, o a través de una recolección de datos adicionales — sobre las diferencias de si se usan drogas y la cantidad de droga usada, cruzan-do el concepto de "uso de drogas" con el concepto de "distribuidor". (Es importante advertir que estamos trabajando con la propiedad "cantidad de uso de droga"). La siguiente pregunta es **dónde.** ¿Dónde es más común que esta red de suministro esté operando: en fiestas, durante los recreos en el colegio, cuando los estudiantes salen a almorzar, cerca de las instalaciones del colegio, en los lugares donde se mantienen los adolescentes? Esta pregunta nos ayuda a pensar en el "sitio" e indica los lugares para ir y hacer el muestro teórico del concepto de "proveer". La próxima pregunta es **qué.**

¿Qué drogas están suministrando? O, para hacerla más complica-da, ¿qué drogas se están ofreciendo, en qué lugares? Ahora estamos cruzando los "tipos de drogas" con el "distribuidor" Luego abordamos la pregunta del **cómo.** ¿Cómo hace uno para interceptar esta red de oferta? o ¿cómo hace uno para dejar saber a los de-más que uno está en el negocio de distribuirla? ¿Hay códigos verbales y no verbales que usen los muchachos para indicar su de-seo de comprar o vender? ¿Hay un proceso de comprobación para determinar si uno es un verdadero consumidor y no un vendedor o un policía? ¿Y qué hay con respecto a la visibilidad del intercambio, droga por dinero? ¿Cómo se hace para mantenerlo oculto? ¿Qué les pasa a los muchachos si no pueden pagar su droga o los pillan comprando o vendiendo? Si las drogas supuestamente se consiguen en todas partes, ¿entonces por qué no lo sabe todo el mundo o no todo el mundo usa drogas? La otra pregunta que falta por hacer es **cuánto.** ¿Qué cantidad hay de qué tipos de drogas? ¿Es la oferta ilimitada, o sea, cualquier droga a cualquier hora? ¿Hay suficientes drogas en las fiestas para que todo mundo se drogue, o el propósito es más bien el de crear cohesión del grupo de modo que una fumada o dos para cada persona son suficientes?

Se podría seguir y seguir con este tipo de preguntas. No decimos que las respuestas se vean en los datos o que las preguntas constituyan datos sino que las preguntas se convierten en estímulos para pensar sobre dónde ir a conseguir la muestra teórica o qué preguntas adicionales formular a los entrevistados y qué otras observaciones hacer. Lo que resulta obvio es que preguntando nos damos cuenta de que tenemos mucho más por aprender sobre el concepto de "red de suministro de cortesía". Ya no sigue siendo un mero título, el título de un acontecimiento o suceso, sino un conjunto nuevo de ideas que pueden decirnos muchísimo más sobre los adolescentes y las drogas si seguimos recopilando datos basados en estas preguntas.

Otro tipo útil de pregunta es **la temporal.** Preguntar por la frecuencia, duración, velocidad y oportunidad. También tenemos **la pregunta espacial,** por ejemplo, cuánto es el espacio donde se hace, si es circunscrito o no, abierto o cerrado. Preguntas de esta naturaleza nos permiten una penetración aún mayor. ¿Dónde esconden las

drogas los adolescentes que las compran y venden cuando están estudiando? ¿Dónde las venden? ¿Qué tan frecuentemente? ¿Cuánto se demora un negocio? ¿Es visible o invisible para los demás? Se pueden formular **preguntas tecnológicas** tales como la siguiente: ¿Se necesita equipo especial para vender o usar drogas? En tal caso, ¿de dónde viene y quién lo vende? O, se plantearán **preguntas informativas** tales como quién sabe quién las usa, quién las vende y dónde comprarlas? Además, se podrían formular preguntas sobre las **reglas, valores culturales o morales y estándares** (pureza, en el caso de las drogas). Todas estas preguntas estimularían nuestra forma de pensar sobre los adolescentes y las drogas y nos volverían más sensibles acerca de qué buscar en éstos y en los futuros datos.

Análisis de una palabra, frase u oración

Acto seguido, demostramos cómo, cuando nos atascamos en un "bache analítico", nos podemos salir solos, por medio del análisis de una palabra, frase u oración. Esta técnica es especialmente valiosa porque le permite al analista plantear preguntas sobre posibles significados, supuestos o buscados. También puede despertar en el analista suposiciones acerca de lo que se dice o se observa, mientras se demuestra a sí mismo que existen otros posibles significados o interpretaciones. Este ejercicio es invaluable como estratagema para empezar, aun para los investigadores duchos, como manera de precaverse contra preconcepciones propias.

Por lo general, cuando una persona mira o escucha una palabra, le asigna un significado (o interpretación), derivado del uso cultural común o de la experiencia. Se trata de lo que nosotros, los analistas, percibimos sobre lo que el entrevistado buscaba con su acción o sobre lo que el incidente indicaba. Independientemente de cuánto tratemos de mantener la distancia analítica, nuestras interpretaciones pueden o no ser precisas. Tomemos por ejemplo la palabra "droga". Para una persona que necesita cierta droga para vivir, el término puede significar "dadora de vida". Para otra persona podría significar "esas píldoras que uno encuentra en cualquier estante y se las toma para el dolor de cabeza". Para un adicto, podría significar "ali-

vio". Para los seres queridos del adicto, podría significar "dolor". Algunas personas podrían decir que el uso de toda droga es "destructivo" todo el tiempo, mientras otras dirían que depende de quién las use, por qué y cuándo. Por supuesto, el contexto en el que se usa el concepto debe indicar el significado. Sin embargo, ello no siempre es evidente, y a veces un entrevistado nos dice algo que no necesariamente es lo que quiere decir. A veces debemos buscar significa-dos oscuros u ocultos, que pueden no ser evidentes inmediatamente para nosotros en los datos.

Analizar una palabra, frase u oración consiste en leer rápida-mente el documento o al menos un par de páginas, y luego regresar para centrarse en una palabra o frase que le suene al analista como significativa o interesante desde el punto de vista analítico. Entonces, comienza a hacer una lista de los significados posibles de la palabra que se le vienen a la mente. Con tal lista en mente, puede volver al documento y buscar incidentes o palabras que apunten al significado. Por ejemplo, tomemos la frase mencionada por un adolescente al hablar sobre las drogas, la de que los adolescentes usan las drogas como "reto a la posición de los adultos". La palabra "reto" puede tener diferentes significados. Como nuestro entrevistado no especificó qué quería decir cuando la dijo, sólo podemos especular sobre lo que buscaba decir. "Reto" puede significar un sentido de independencia, una forma de rebelarse, una manera de aprender algo sobre uno mismo o sobre el uso de la droga, una manera de escapar de la autoridad paterna, o una forma de definir quién es uno. Todas éstas son interpretaciones posibles. Le compete al analista discernir cuáles son las más precisas buscando en los datos y haciendo el análisis comparativo. ¿Expresan otros adolescentes la misma idea cuando dan las razones para consumir drogas o más bien ofrecen explicaciones alternativas? Podríamos encontrar que ninguno de estos significados resiste el escrutinio cuando lo comparamos con los datos. Finalmente, cuando mira los datos, el analista tiene algunas ideas sobre qué buscar en vez de quedarse simplemente miran-do al espacio sin que nada surja porque no tiene idea de qué es lo que está buscando.

Análisis adicionales por medio de comparaciones

Como se planteó en el capítulo sobre las operaciones básicas (capítulo 6), hacer comparaciones es esencial para identificar categorías y desarrollarlas. En ese capítulo mostramos dos tipos de comparaciones. La primera es la comparación de un incidente con otro o de un objeto con otro, en busca de similitudes y diferencias entre sus pro-piedades, a fin de clasificarlas. Por ejemplo, al comparar dos flores en cuanto a tamaño, forma, color y otras características, aprendemos que una flor posee las características de lo que conocemos como rosa y la otra las de la violeta.

El segundo tipo de comparación es la teórica. En **ésta,** se **comparan categorías** (conceptos abstractos) para buscar conceptos similares y diferentes, a los que se les puedan sacar las posibles propiedades y dimensiones cuando éstas no son evidentes para el analista (es posible que sí estén ahí, pero quizás el analista está bloqueado y no las puede identificar). Dos tipos de comparaciones teóricas se exponen en el texto siguiente, a saber, la técnica de la voltereta y la comparación sistemática de dos o más conceptos, que se puede descomponer aún más para hacer unas comparaciones "cerradas" y unas "abiertas". **Otra vez, no decimos que ciertas pro-piedades pertenezcan a ciertos trozos de los datos o que se puedan encontrar en los datos futuros o que sean en sí mismas datos, sólo que éstas son posibilidades y que debemos observar los da-tos, para ver lo que hay en ellos, con más sensibilidad y con una conciencia mayor. Las comparaciones teóricas también dan ideas para el muestreo teórico que busca descubrir variación.**

La técnica de la voltereta

La primera técnica comparativa es la de la voltereta. Esta palabra indica que a un concepto se lo voltea "de adentro para afuera" o se lo voltea de "arriba para abajo" para obtener una perspectiva diferente del acontecimiento, objeto o acción/interacción. En otras pa-labras, observamos los opuestos o extremos para encontrar las palabras significativas. Por ejemplo, otro concepto que pertenece a

los adolescentes y la droga es el "acceso", que tiene la característica de ser "fácil". Para entender mejor lo que se quiere decir con un "acceso fácil", podemos preguntar lo opuesto. ¿Qué sucedería a los adolescentes con las drogas si su acceso fuese "difícil", o sea, que uno tuviera que viajar una distancia grande para obtenerla, preguntar por todas partes o pasar un cierto examen antes de obtener-la? ¿Sería diferente la cantidad o tipos de uso de droga de los adolescentes si el acceso fuera "difícil"? Una vez que pensamos lo que el "acceso difícil" podría significar, podemos regresar a nuestra entrevista con más preguntas para formular sobre lo que pueda significar el "acceso fácil" en términos de cantidad, tipo y frecuencia de uso de drogas. Para continuar con este ejemplo, si uno piensa en el "acceso difícil", puede concluir que podría haber menos lugares donde comprar drogas, que éstas podrían ser menos fáciles de conseguir en las fiestas, y que podrían ser más costosas. Vol-viendo al concepto de "acceso fácil", podrían buscarse propiedades tales como el **grado** hasta el cual son accesibles, **cuánto** cuestan, y los **lugares** donde comprarlas. Esto sugiere otras preguntas pertinentes. Si el "acceso fácil" hace más fácil para los adolescentes usar drogas, entonces ¿por qué no las usan todos? ¿Qué hace que algunos aprovechen este fácil acceso mientras otros no? ¿Son algunos más aventurados, rebeldes, curiosos y vulnerables a la presión del grupo? Estas cuestiones llevan a un muestreo adicional según las líneas conceptuales que se abren durante la recolección de datos. Otro enfoque sería considerar, en vez del uso de las drogas en los adolescentes, su no-uso y ver qué luces nos puede proporcionar. El investigador entonces podría entrevistar a los adolescentes que no usan drogas y comparar sus entrevistas con aquéllas de los que sí lo hacen — siempre, por supuesto, pensando no en las entrevistas específicas por sí mismas sino más bien en términos de incidentes y de conceptos, de sus propiedades y dimensiones.

Comparación sistemática de dos o más fenómenos

Otra técnica es hacer una **comparación sistemática,** lo que significa comparar un incidente de los datos con uno extraído de la experiencia

o tomado de la literatura. El propósito de esta comparación es sensibilizar al investigador en cuanto a algunas propiedades o dimensiones de los datos que puede haber pasado por alto a causa de que no sabía qué estaba buscando. La categoría comparativa u "otra" estimula al analista a pensar en términos de propiedades y dimensiones. Recuerden que anteriormente planteamos que cuando se hacen comparaciones teóricas comparamos conceptos y no casos individuales. **No nos interesa cuántos individuos exhiben un concepto dado sino más bien qué tan a menudo emerge y cómo aparece (es decir, sus propiedades) bajo condiciones variables.** El concepto comparativo puede ser cerrado (por ejemplo, similar en la naturaleza al concepto que el investigador desea explorar) o novedoso (o sea, diferente al concepto que se está explorando). Un ejemplo de comparación cerrada sería comparar el concepto de "experimentación limitada" con las drogas con el de "consumo ocasional" del alcohol, con los calificadores "limitado" y "ocasional" como dimensiones de la propiedad de la frecuencia y con el alcohol y la droga pues ambos tienen el potencial de ser sustancias adictivas. Podríamos hacer las siguientes preguntas: ¿Qué significa ser un "consumidor ocasional de alcohol"? ¿Cuáles son algunas de las propiedades del uso ocasional? Una vez que se han plantea-do estas preguntas y se han respondido con relación al abuso del alcohol, el analista puede entonces mirar la "experimentación limita-da" con las drogas para saber si en esos datos puede haber algunas propiedades acerca de cuán a menudo se usa, cuánta se usa y la intensidad del efecto.

Un ejemplo de comparación distante sería la que se realiza entre la "experimentación limitada" con las drogas con el concepto de "violinista profesional". Primero, uno deberá hacer la lista de las propiedades del "violinista profesional" (por ejemplo, frecuencia de la práctica, intensidad con que toca, exigencias del tiempo y de los viajes, grado de interés por tocar relacionado con el interés por otras actividades). Entonces se vería si algunas de esas propiedades se pueden aplicar al uso de la droga. Aunque este último ejercicio puede parecer descabellado, en realidad proporciona considerable experiencia analítica. Se puede pensar en la frecuencia del uso de la droga, intensidad de la experiencia, cantidad de tiempo que se le dedica a

conseguir y a usar drogas, grado de interés por la actividad, grado de interés por otras actividades cuando se usan drogas, etc. Y todos estos asuntos plantean preguntas sobre el uso de la droga y arrojan luces adicionales sobre cómo se vería el perfil de un "experimentador limitado". **Aunque las verdaderas propiedades emergen de los datos las técnicas le ayudan al analista a reconocerlas a superar las anteojeras analíticas que con frecuencia obstruyen nuestra visión de lo que hay en los datos.**

Uno hace comparaciones teóricas basado en lo que sabe, bien sea por la experiencia o por la literatura. Por ejemplo, se puede leer un excelente informe de una investigación sobre los alcohólicos y luego hacer la lista de todas las propiedades de los alcohólicos que aparecen en el artículo, y también de sus dimensiones. Luego, se podría preguntar si alguna de estas propiedades tiene importancia para el que toma drogas. Al hacerlo, el analista busca indicios de estas propiedades y dimensiones en los datos, (por ejemplo, si se repiten) junto con cualquier variación que emerja sobre la forma en que va variando el concepto a lo largo del continuo dimensional. Una vez se haya sensibilizado a lo que busca, el investigador comienza a elaborar una lista de propiedades y dimensiones de los datos reales, validadas y extendidas por medio de más análisis y una recolección adicional de datos. Al **final, las explicaciones teóricas del investigador son más completas, específicas y densas porque las propiedades y dimensiones que antes podrían haber sido invisibles se hacen evidentes una vez que él se ha sensibilizado a ellas. Es claro que ellas emergen de los datos, pero lo hacen en una mente sensible y no en una bloqueada.**

La alerta roja

La última técnica que planteamos en este capítulo es la de la alerta roja. Los analistas, así como los participantes, traen a la investigación sesgos, creencias y suposiciones, lo cual no es necesariamente negativo; al fin y al cabo, las personas son producto de su cultura, el tiempo en que viven, el género, la experiencia y la educación. Lo importante es reconocer cuándo se están **introduciendo en el análisis** nuestras

propias suposiciones, sesgos o creencias, o los de los entrevistados. Reconocer esta intromisión suele ser difícil porque cuando las personas comparten una cultura común, muchas veces los significados se presuponen. Los investigadores a veces se involucran de tal manera en sus investigaciones que ni siquiera se dan cuenta de que han acabado aceptando las suposiciones o creencias de sus entrevistados. Se "vuelven nativos", para decirlo de alguna manera. Sin embargo, para hacer justicia a nuestros participantes y darles una "voz" propia, tenemos que ser capaces de hacernos a un lado y examinar los datos al menos con un poco de objetividad. **Hacemos énfasis en que no es posible estar completamente libres de sesgos.** Sin embargo, hay ciertos indicadores serios de que en el análisis pueden estar introduciéndose sesgos, y cuando emergen ciertas situaciones, debemos detenernos y preguntarnos: "¿Qué está sucediendo aquí?"

Uno de los indicadores de que un sesgo está interfiriendo es que se aceptan de buenas a primeras las palabras o explicaciones dadas por los entrevistados o se rechazan totalmente sin cuestionar lo que dicen. Cuando escuchamos los términos "siempre" y "nunca", debemos poner en alerta roja nuestra mente. Así nos deben poner frases tales como "no podía de ninguna manera ser así" y "todo el mundo sabe que así es". Recordemos que estamos pensando en rangos dimensionales, y "siempre" y "nunca", "todos" y "de ningún otro modo" representan sólo un punto a lo largo del continuo. También queremos comprender las otras variaciones dimensionales ta-les como "a veces", y "ocasionalmente" y las condiciones que llevan a éstas. Por ejemplo, un estudiante en uno de nuestros cursos se encontraba estudiando el uso de intérpretes en las clínicas que tratan a mujeres asiáticas. El estudiante explicó que un intérprete de sexo masculino puede ser llamado para servir de intérprete para un cliente femenino cuando no hay una mujer disponible. El uso de hombres en estos casos es problemático porque algunos asuntos tales como los que tienen relación con problemas ginecológicos o sexuales se consideran temas demasiado sensibles para discutirse en compañía de personas de sexo diferente. Desde el punto de vista analítico, se destacan los conceptos de "tabú" y "nunca" y de inmediato se prende la alerta roja en nuestra mente. Sería muy fácil para quienes estén

familiarizados con las culturas asiáticas aceptar esta posición y no plantear ninguna pregunta adicional sobre el asunto. Sin embargo, el concepto de "tabú" pone sobre el tapete algunas preguntas interesantes. ¿Qué sucede cuando la vida de una mujer está en riesgo? ¿Moriría la mujer o el intérprete la dejaría morir porque nadie quiere hablar sobre lo que está pasando? ¿Hay maneras sutiles-de soslayar los tabúes haciendo inferencias, proporcionando claves sutiles o usando la comunicación no verbal? ¿Sería capaz un médico sensible que conozca esta población de captar lo que se está diciendo y basarse en ello? ¿Encontraría la mujer una excusa para regresar? Limitarnos a aceptar lo que se nos dice sin cuestionar o explorar los asuntos de la manera más completa cierra las oportunidades de desarrollar interpretaciones más generales y variadas.

La moraleja analítica es no presuponer ninguna situación o expresión. Es importante cuestionarlo todo, en especial aquellas situaciones en que nos encontramos nosotros mismos o nuestros entrevistados "actuando como nativos" o aceptando el punto de vista o perspectiva común. Además, cuando escuchamos un término tal como "a veces" queremos explorar las condiciones que genera éste y determinar si hay otras situaciones que también producen "nunca" o "siempre". Queremos buscar casos contradictorios u opuestos para encontrar ejemplos de cómo varían los conceptos cuan-do se cambian las condiciones. Aun si la situación es "nunca", que-remos saber por qué sucede esto y qué condiciones permiten que así pase. Debemos recordar que el ser humano es muy recursivo. Con el paso de los años parece encontrar estrategias para sortear o soslayar muchos tipos diferentes de situaciones. Algunas palabras tales como "nunca" y "siempre" son señales de que debemos mirar los datos con más detenimiento. Podemos formular preguntas tales como las siguientes: ¿Qué está pasando aquí? ¿Qué quieren decir con "nunca" o "siempre"? ¿Bajo qué condiciones? ¿Cómo se mantiene el esta-do de "nunca" (por ejemplo, ¿por medio de cuáles estrategias de interacción?) o, ¿mediante cuáles estrategias son capaces las personas de soslayarlo? ¿Qué sucede si un estado de "nunca" no se mantiene, o sea, ¿qué pasa si alguna persona, sin darse cuenta, rompe las reglas de la interacción o los tabúes? Finalmente, necesitamos pre-

guntarnos bajo qué condiciones se suelen violar o acatar estas reglas y qué sucede después de eso.

Con esto concluimos nuestro capítulo sobre las herramientas analíticas. Las herramientas y procedimientos no son pertinentes sin una comprensión del propósito para el cual fueron diseñadas. Pasamos a tratar este tema en capítulos posteriores.

Resumen

En este capítulo hemos presentado un conjunto de herramientas o técnicas analíticas que facilitan el análisis. Esperamos que los analistas las usen como cualquier buen artesano, con flexibilidad y como extensiones de sus propias capacidades. Como analistas, queremos construir una teoría densa, fundamentada y creativa. Para hacerlo, se necesitan sensibilidad a lo que los datos están diciendo y capacidad de reconocer cuándo nuestros sesgos y aquéllos de nuestros participantes se entrometen en nuestro análisis. Aunque los analistas sostienen que son capaces de "poner entre paréntesis" sus creencias y perspectivas con respecto a los datos, o sea, que suspenden sus juicios temporalmente, hemos encontrado que es más fácil decirlo que lograrlo. Sabemos que nunca podremos estar libres de nuestros sesgos, pues muchos de ellos son inconscientes y son parte de nuestra herencia cultural. Nos parece más útil reconocer estas influencias sobre nuestro pensamiento y buscar maneras de romperlas o superarlas. Mantener un diario de la experiencia investigativa es una manera útil de rastrear lo que uno va pensando durante las etapas de recolección y análisis de los datos. Esta técnica la han usado con éxito muchos investigadores. Además, los analistas pueden emplear herramientas tales como las que se ofrecen en este capítulo, aunque si bien no garantizan nada, sí estimulan el pensamiento, proporcionan interpretaciones alternativas y generan el flujo libre de las ideas.

8

Codificación abierta

Definición de términos

Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos *y* se descubren en Ios datos sus propiedades *y* dimensiones

Fenómenos: ideas centrales en los datos, representadas como conceptos.

Conceptos: basamentos fundamentales de la teoría

Categorías: conceptos que representan fenómenos.

Propiedades: características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado.

Dimensiones: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.

Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad.

En el capítulo sobre el microanálisis (el 5), demostramos que la codificación es un proceso dinámico y que fluye. En este capítulo queremos que los lectores mantengan esa imagen en la mente mientras descomponemos el proceso de codificación en una serie de actividades. Descomponer el proceso analítico es una tarea artificial pero necesaria porque los analistas deben comprender la lógica subyacente que es lo que tratan de lograr por medio del uso de las técnicas

y los procedimientos. Sin comprender esta lógica, las técnicas *y* procedimientos se pueden usar de manera mecánica, sin ningún sentido de cuándo, dónde y cómo han de ser empleados, cuándo pueden omitirse o cómo se pueden modificar. Este capítulo comienza con una serie de planteamientos sobre los conceptos y el acto de conceptualizar. Luego, sigue con una explicación de cómo se descubren las categorías en los datos y cómo se construyen en términos de sus propiedades y dimensiones (también derivadas de los datos). Y termina con una revisión de las diferentes formas de hacer codificación abierta.

La ciencia y los conceptos

La ciencia no podría existir sin *conceptos.* ¿Por qué son tan esenciales? Por el mero hecho de nombrar los fenómenos, fijamos una atención continuada en ellos. Una vez que fijamos la atención, podemos empezar a examinarlos de manera comparativa y a *formular preguntas* sobre ellos. Tales preguntas no sólo nos permiten **especificar de manera sistemática** lo que vemos, sino que cuando adoptan la forma de *hipótesis o proposiciones,* sugieren cómo los fenómenos pueden estar **relacionados** unos con otros. Al final, la comunicación entre los investigadores — incluida la interacción vital de las discusiones y argumentación necesaria para aumentar el desarrollo de la ciencia —, se hace posible al **especificar los conceptos y sus relaciones.** Estos puntos se analizan en más detalle en Blumer (1969, pp. 153-182).

El descubrimiento de *los conceptos* es el meollo de este capítulo. ¿Por qué, entonces, se titula el capítulo "codificación abierta"? Por-que para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él. Sin este primer paso analítico, no podrían darse el resto del análisis y la comunicación subsiguiente. Hablando en términos generales, durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agru-

pan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías. En pasos analíticos posteriores, tales como la codificación axial selectiva, los datos se reagrupan por medio de oraciones sobre la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y sus subcategorías. A estas oraciones que expresan una relación se les suele denominar "hipótesis". La estructura teórica resultante nos permite formar nuevas explicaciones sobre la naturaleza de los fenómenos.

Este capítulo se basa en los capítulos previos, especialmente del 5 al 7. No obstante, se centra más en las tareas analíticas discretas que en los procedimientos y técnicas como tales. Entre las tareas analíticas se encuentran las de denominar conceptos, definir categorías y construir categorías en término de sus propiedades y dimensiones.

La conceptualización

El primer paso en el desarrollo de teoría es la *conceptualización*. Un concepto es un **fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta.** Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos. El propósito de denominar a los fenómenos es permitir a los investigadores reunir acontecimientos, sucesos u objetos similares bajo un encabezamiento clasificativo común. Aunque los acontecimientos o sucesos puedan ser elementos discretos, el hecho de que compartan características comunes y significados relacionados permite agruparlos.

La conceptualización que lleva a la clasificación

Ejemplos de conceptos son los de un tornado, un vuelo y una agencia gubernamental. Cada uno de ellos representa un fenómeno dado. Cuando los conceptos se usan en la interacción, suelen provocar un imaginario cultural común. Esto se debe a que comparten ciertas propiedades; por ejemplo, la palabra "vuelo" tiene la misma conno-

tación si hablamos de un pájaro, una cometa o un avión. Aunque los objetos puedan diferir en forma y tamaño, cada uno tiene la propiedad específica de ser capaz de volar. Cuando pensamos en uno de estos objetos, imaginamos algo que se eleva en el aire. Por tanto, una cosa denominada es algo que puede localizarse, colocarse en una clase de objetos similares o *clasificarse*. Cualquier cosa que esté ubicada en una clasificación dada tiene una o más propiedades (características) "reconocibles" (definidas, en realidad) tales como tamaño, forma, contornos, masa, (o, en este caso, la capacidad de elevarse por los aires). Lo que es menos obvio cuando clasificamos objetos es que una clasificación implica de manera explícita o implícita una *acción* que se toma con relación al objeto clasificado. Un vuelo consiste en decolar y aterrizar así como moverse por el aire, por medio del acto de la propulsión (como los pájaros), o con la ayuda de personas y el viento como es el caso de los aviones y las cometas.

Objetos clasificados de múltiples maneras

Echémosle una mirada ahora a un ejemplo más amplio de clasificación. En una ocasión pusimos en la mesa del seminario una pequeña caja de plástico que contenía ganchos. Preguntamos: "¿Para qué se usa este objeto y qué es?". Como era de esperarse, todos contestaron correctamente. Luego, les seguimos preguntando: "¿Qué más es?" Los estudiantes se quedaron mirando muy desconcertados. Entonces, continuamos: "¿Qué más **podría** ser? ¿Para qué más podría utilizarse?" Los estudiantes rápidamente se animaron a este juego imaginario: un pisapapeles, un arma, un elemento de un diseño, un juguete, un ejemplo de un producto industrial eficiente. Agregaron que también era un ejemplo de *múltiples posibles clasificaciones*. Entonces:

> Cualquier objeto particular puede denominarse y por ende localizarse en incontables maneras. La denominación lo ubica en un contexto de clases relacionadas de maneras muy diferentes. La naturaleza o esencia de un objeto no reside misteriosamente en el objeto en sí sino que depende de cómo se defina éste (Strauss, 1969, p. 20).

Pero también,

> La dirección de la actividad depende de las maneras particulares como se clasifican los objetos... Es la definición de lo que un objeto "es" lo que permite que la acción ocurra con referencia a aquéllo por lo que se lo toma. Mark Twain cuenta que, como aprendiz de piloto fluvial, se equivocó creyendo que un arrecife de viento (no peligroso) era un banco de arena (mortalmente peligroso) y, para gran diversión de su patrón, que sí sabía leer las señales "apropiadamente", realizó fabulosas hazañas de torpeza para evitar el seudobanco mortal. (pp. 21-22).

Para nuestros propósitos analíticos, también es importante comprender que los objetos, acontecimientos, actos y acciones/interacciones clasificados, tienen atributos y que la manera como uno defina e interprete estos atributos (o el significado que se les asigne), determina las diversas maneras en que se clasifican los conceptos. Por ejemplo, la cajita de ganchos tenía suficiente peso para que se la utilizara como pisapapeles, y también tiene los bordes afilados de modo que puede funcionar como un arma. La naranja madura tiene cierto grado de jugo, así como un tamaño, color, forma, peso y quizás costo cuando se vende en el mercado.

Conceptualizar o hacer abstracciones

Ahora miremos el acto de *conceptualizar*. Al conceptualizar hacemos una abstracción. Los datos se descomponen en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o reemplace. El analista les puede poner nombre a los objetos a causa de la imagen o significado que evocan cuando los examina comparativamente y en contexto, o el nombre se puede tomar de las palabras de los entrevistados mismos. Estos suelen llamarse también "códigos in *vivo"* (Glaser *y* Strauss, 1967). *A* medida que continuamos con el análisis de los datos, si nos topamos con otro objeto, acontecimiento, acto o suceso del que conceptuamos por medio de *análisis comparativo* que comparte algunas características comunes con un objeto o acontecimiento, entonces le damos el mismo nombre, o sea, le ponemos el mismo código (otra manera de decirlo es que las propiedades particulares de un objeto o acontecimiento

evocan una imaginería similar en nuestra mente, y debido a ello los agrupamos. Por ejemplo, cuando vemos un pájaro, un avión o una cometa, nos puede impresionar su capacidad de permanecer en el aire y de moverse por él; por tanto, los clasificamos como ejemplos de vuelo). Así, cuando clasificamos lo que se parece entre sí y sepa-ramos lo que percibimos como diferente, estamos respondiendo a características o propiedades inherentes a los objetos, que nos parecen pertinentes. Las imágenes provocadas en nuestra mente pueden o no ser diferentes de las perspectivas culturales comunes o de las nociones sobre los objetos. Si nuestra imaginería difiere de la normal o de la forma común de pensar sobre las cosas y somos capaces de ver los objetos, acontecimientos o sucesos de nuevas maneras, entonces podemos crear explicaciones teóricas novedosas. Por eso, nosotros como teóricos estamos llamados a hacer análisis muy minuciosos de los datos. Queremos ver nuevas posibilidades en los fenómenos y clasificarlos de maneras en las que otros no hayan pensado antes (o, si se habían considerado previamente, no habían sido desarrolladas sistemáticamente en términos de sus propiedades y dimensiones).

Ilustración de la conceptualización

En esta segunda edición de *Las bases de la investigación cualitativa,* hemos escogido emplear notas de campo reales para ilustrar el pro-ceso analítico. Lo hacemos porque creemos que las notas de campo sin alteraciones reflejan de manera más precisa los materiales con que los investigadores trabajan. Algunos párrafos tomados de la misma entrevista se usan tanto en este capítulo como en el 9. Esta entrevista particular se le hizo a una mujer de poco más de veinte años y tiene que ver con el uso de drogas por parte de los adolescentes. Noten que la entrevistada necesitaba que la aguijonearan, en la forma de preguntas directas, para que verbalizara sus pensamientos. A algunos entrevistados les podría uno decir: "Háblame de los adolescentes y las drogas", y ellos serían capaces de hablar por horas. Éste no era el caso aquí. Sin embargo, es importante señalar que el entrevistador no tenía una lista preparada con anticipación de las

preguntas que iba a formular. Más bien, formuló las preguntas basado en las respuestas obtenidas en indagaciones anteriores. Estas notas de campo las conseguimos como parte de un estudio mayor cuando buscábamos incidentes biográficos importantes en las vidas de los individuos.

Lo que queremos ilustrar en la primera sección de este capítulo es la técnica de *denominar o rotular*. Contrario a lo que muchas personas creen, conceptualizar es un arte que exige creatividad, pero puede aprenderse. Debido a que nuestro propósito es ilustrar el **acto de denominar y no cómo analizar los datos en realidad,** sólo se usarán las primeras páginas de la entrevista. No toda frase o idea se conceptualiza. Además, los nombres que usamos son arbitrarios; otros investigadores podrían usar denominaciones diferentes, dependiendo de su enfoque, entrenamiento e interpretaciones. **También advirtamos —y esto es muy importante— que el nombre o etiqueta debe ser sugerido por el contexto en el que se ubica el acontecimiento.** Por "contexto", significamos el trasfondo de condiciones o la situación en la que el acontecimiento está inmerso. Por ejemplo, estamos hablando sobre uso de drogas en los adolescentes más bien que en los adultos, y muchas veces, parte de ser adolescente es tener una naturaleza exploradora; puede presentarse la necesidad de retar los valores adultos, de rebelarse contra ellos; esto nos da una situación bastante diferente a la del uso que el adulto hace de drogas fuertes.

(Nota: los nombres conceptuales están en negrilla.)

Entrevistador: cuéntame sobre los adolescentes y el uso de drogas.

Entrevistada: a mí me parece que los adolescentes usan las droga para liberarse de sus padres **["acto rebelde"].** Pues... no sé. Yo sólo puedo hablar por mí misma. Para mí, ésta era una experiencia **["experiencia"]** [código *in vivo]*. Uno oye mucho acerca de las drogas **["hablar de drogas"].** Uno oye que son malas para uno **["connotación negativa" del "hablar de drogas"].** Se consiguen fácil **["oferta asequible"].** Uno se mete en ellas porque son fáciles de conseguir **["acceso fácil"]** y porque es como una cosa nueva **["experiencia novedosa"].** ¡Es una bacanería!, ¿sabes?, es algo que es malo para uno, un tabú, un "no" **["connotación negativa"].** Todo el mundo

está en contra de ellas **["posición negativa de los adultos"].** Si eres adolescente, lo primero que vas a hacer es ensayarlas **["retar la posición negativa de los adultos"].**

Entrevistador: ¿experimentan los adolescentes mucho con drogas?

Entrevistada: la mayor parte sólo las ensayan unas pocas **veces ["experimentación limitada"].** Depende de dónde tú estés [y] **de** qué tan asequibles estén **["grado de accesibilidad"].** La mayoría no llega a la adicción [buen concepto *in vivo]* **["consumo habitual abundante versus experimentación limitada"].** Hay gran cantidad de adolescentes que le jalan a la marihuana, al hashish o a algunas sustancias orgánicas **["tipos de droga suave"].** Depende en qué fase de la vida esté uno. **["etapa del desarrollo personal"].** Es algo progresivo **["uso progresivo"].** Uno arranca con las drogas básicas, como la marihuana **["drogas básicas"]** [código *in vivo]*. Entonces uno sigue ensayando drogas más intensas, como los alucinógenos **["drogas intensas"].** [código *in vivo]*.

Entrevistador: ¿se consiguen las drogas fácilmente?

Entrevistada: se consiguen en cualquier parte **["acceso fácil"].** Uno sólo tiene que hablar con la gente **["redes"].** Uno va a fiestas y se las pasan. Se consiguen en el colegio. Uno le pide a cualquier persona y lo mandan a donde se las ofrecen **["red informal de suministro"].**

Entrevistador: ¿hay algún estigma vinculado al uso de drogas?

Entrevistada: no entre nuestros amigos **["aceptación del grupo"]. Si** uno está en un grupo de adolescentes y todo el mundo lo está haciendo y uno no lo hace, lo miran feo **["presión del grupo"].** Uno quiere atreverse a decir que lo ha experimentado como las personas que lo rodean **["experiencia de grupo compartida"].** No es un estigma dentro de tu propio grupo **["pertenecer a un grupo"].** Obviamente, los que no pertenecen, como las personas mayores, lo van a despreciar a uno **["intolerancia de los de afuera"].** Pero dentro de tu grupo de amigos, definitivamente no es un estigma **["aceptación del grupo"].**

Entrevistador: dices que tú probaste las drogas por la experiencia. ¿Hablan los muchachos sobre la experiencia?

Entrevistada: se trata más de compartir la experiencia que de hablar sobre ella. **["participar versus dialogar"].** Uno habla más sobre

estar drogándose que sobre la forma en que se siente cuando lo hace **["hablar sobre drogas"],** depende del nivel en el que uno está **["consumo abundante versus experimentación limitada"],** creo. La mayor parte de los muchachos lo hacen porque es la moda en el colegio **["parte de la escena social"].** No lo hacen por la experiencia en un sentido más elevado **["no por autodescubrimiento"].** Lo hacen como los demás **["imitación de los compañeros versus autodescubrimiento"].**

Entrevistador: ¿oíste hablar alguna vez de que ustedes los adolescentes se sintieran más atraídos hacia las drogas porque había algún elemento de riesgo, de atreverse y de probarse asociados con ellas?

Entrevistada: es como andar por el carril rápido **["tentar al destino"].** Uno ve la gente de Hollywood. La mayor parte de los adolescentes idealizan a esa gente que tiene fama y vive una vida acelerada **["imitación de los ídolos"].** A menudo esta gente consume drogas.

Entrevistador: ¿a ti te atraían las drogas por imitación de Hollywood?

Entrevistada: hasta cierto punto, sí. Me parecía muy, muy delicioso **["la moda"].** Era parte de una vida vivida a la carrera **["tentar el destino"].** Hasta cierto grado yo también seguía a la gente **["imitación del grupo"].** Yo quería ser como los demás, pero también lo hacía porque estaba cansada de oír hablar a la gente sobre los males de la droga y de no saber en realidad nada de lo que le hacían a uno **["retar la posición de los adultos"].** Veía que toda la gente a mi alrededor las tomaba sin que tuvieran ningún efecto duradero. No era gente mala ni adicta **["discrepancia de los hechos"].** Me aburrían los adultos echando sermones sobre las drogas cuando nunca las habían ensayado y no podían hacerles justicia **["presentar una visión sesgada"].** Todos hablaban sobre los efectos negativos **["connotaciones negativas"].** Sin embargo, la mayor parte de la gente que lo rodea a uno no tenía esos efectos negativos **["discrepancia de los hechos"].**

Entrevistador: ¿qué te hacían a ti las drogas?

Entrevistada: me daban una perspectiva diferente sobre su consumo, **["conocimiento experiencial"]** me abrieron la mente **["expe-**

riencia ampliadora"]. Pienso que la cantaleta que echan es desproporcionada **["exageración sobre la adicción"].** No todos los que ensayan la droga se van a volver adictos **["refutar el argumento"].** Yo aprendí, sí, que uno las puede tomar, y es como cualquiera cosa; uno puede dejarlas **["autocontrol"].** Hay más en la adicción que ensayar una droga **["la adicción como proceso complejo"].** No todo el que toma es alcohólico **["definir críticamente"].** Si uno fuera a beber todo el tiempo, sería tan malo como meter droga todo el tiempo **["análisis comparativo"].** Muchas de las drogas no son tan malas para el cuerpo como el alcohol. Por ejemplo, la marihuana... sí, te afecta, pero mantienes mucho más control de ti mismo que si estás borracho o has tomado un par de copas **["control como criterio"].**

Entrevistador: volviendo a tu experiencia...

Entrevistada: comencé con la marihuana **["experiencia inicial"].** La marihuana no te *traba** la primera vez **["experiencia pospuesta"].** La mayor parte de la gente la tiene que fumar dos o tres veces antes de sentirse un poco *trabados, o* mareados **["adaptación del cuerpo"].** Yo lo hice cinco o seis veces **("intentos repetidos"]** antes de sentir los efectos **["estar trabado"].** La ensayé en una fiesta **["acto social"].** Los muchachos la sacaban [y] nadie se molestaba **["aceptación del grupo"].** Simplemente se entendía que se la iban a pasar a todos y que todos íbamos a ensayar **["presión del grupo"]** Yo era muy joven, creo que tenía 13 años. Resulté ser muy alérgica a la marihuana **["re-acción negativa"].** No fue algo que me hubiera gustado nunca **["re-fuerzo negativo"].**

Ahondar en el análisis

En este punto, quisiéramos detener el acto de denominar. Ya tenemos algunos conceptos; pero, como resultado de dar nombres a los acontecimientos, objetos o sucesos, ¿hemos descubierto algo nuevo o tenemos una comprensión mayor de lo que los conceptos repre-

---

Nota del editor: expresión con la que en Colombia se designa la alteración de los sentidos producida por el consumo de drogas.

sentan o significan? La repuesta a esta pregunta es **en realidad no.** Para descubrir algo nuevo en los datos y comprenderlos mejor, debemos hacer más de ese tipo de análisis detallado y discrimina-do que llamamos "microanálisis". Esta forma de análisis emplea los procedimientos del análisis comparativo y la formulación de preguntas, y hace uso de las herramientas analíticas para descomponer los datos y escarbar bajo la superficie. Queremos discernir el **rango de significados potenciales** contenidos en las palabras usadas por los entrevistados y desarrollarlos mejor en términos de sus propiedades y dimensiones. El acto de denominar puede lograr algo de esto. Cada vez que uno clasifica, selecciona o le pone un nombre conceptual a algo, hay cierto grado de interpretación de significa-dos derivados del contexto. O sea, hay alguna identificación de la propiedad (o propiedades) que, a su vez, estimula al analista a denominar el acontecimiento y, al hacerlo, lo lleva a clasificarlo y definir su uso (por ejemplo, si vemos que un objeto tiene cuatro patas, una superficie plana, un espaldar y es mullido, podemos denominarlo un "sillón" y tratar de sentarnos en él para ver qué sucede. Otras personas, al ver el mismo objeto, lo pueden llamar una "obra de arte" o un "asiento", dependiendo de su interpretación). Pero el solo hecho de denominar objetos no **siempre** explica lo que pasa en algún sentido más profundo y completo. **Es importante anotar que no revisamos un documento entero; rotulamos los acontecimientos y luego volvemos atrás y hacemos un análisis más profundo. Las denominaciones que adoptamos son, de hecho, resultado de nuestro análisis detallado** y **profundo de los** datos. Por tanto, nos gustaría tomar esos mismos datos y emplearlos para demostrar cómo podemos abrir el texto. En esta corta sección analítica hacemos un microanálisis de los datos, que refleja mucho mejor cómo hacemos la codificación. Introducimos aquí para los lectores algunos términos nuevos tales como "memorandos". Esto no debe preocuparlos. Lo importante para los lectores es entender lo que sucede. Los memorandos se explican más tarde, en el capítulo 14. También tomemos nota de cómo usamos los procedimientos y técnicas introducidos en los capítulos previos para abrir el texto. Presentamos ahora sólo un ejemplo corto.

Definición de términos

Memorando: el registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos.

Comenzamos nuestro análisis renglón por renglón con el primer párrafo.

1. **Entrevistador:** háblame de los adolescente y el uso de drogas.
2. **Entrevistada:** me parece que los adolescentes usan las drogas para liberarse de sus padres.

Memorando. Lo primero que me impresiona de esta oración es la palabra "uso". Se trata de un término extraño, porque cuando se lo saca del contexto de la droga, la palabra significa que un objeto o una persona han sido empleados para algún propósito e implica un acto dirigido y voluntario. **Comparándolo,** cuando pienso en un computador, pienso en que se usa para efectuar una labor. Lo concibo como algo que está a mi disposición, y que controlo en cuanto a cómo, cuándo y dónde se usa. Lo uso para facilitar la escritura. Es una ayuda, un objeto externo a mí, que uso bajo ciertas condiciones. Ahora bien, cuando vuelvo y pienso sobre "usar" drogas, la palabra puede significar simplemente "tomar" o "ingerir". Pero también puede implicar algunas de estas ideas, por ejemplo, usarse para alguna razón, tener control sobre lo que uno hace, facilitar el trabajo, o usarse en ciertas condiciones pero no en otras. Esto abre una interpretación más amplia del término "uso de drogas" porque la connotación ahora es que pudiera significar más que la mera ingestión; también es posible que incluya puntos tales como el control que uno tenga del uso, un acto con pro-pósito dirigido que sirve a un fin y que tiene un efecto deseado, y además los momentos y lugares en que se usa o no. Aunque nada de esto es evidente en los datos, ya tengo algo para tener en cuenta mientras continúo mi análisis.

Memorando. Pienso que me ayudará más pensar sobre la palabra "uso" **si hago otra comparación más cercana, esta vez con el alcohol.** Si uno fuera a decir "uso alcohol", ¿qué querría decir? A veces podría significar en ocasiones especiales, todo el tiempo o todos los días. Podría

usar un poquito o mucho y usar diferentes tipos de alcohol, tales como cerveza y vodka. Podría significar que lo ingiero o lo uso para cocinar, para ofrecérselo a las visitas, o para llevarlo de regalo cuando me invitan a comer. Además, está el asunto de qué tanto tiempo he estado usándolo, que puede ser mucho o poco. Puedo usarlo en la casa, en fiestas o en bares. Quizás me da confianza y me ayuda a relajarme después de un duro día de trabajo o me ayuda a conciliar el sueño cuando estoy tensa. De pronto lo uso para olvidar o para escapar a mis preocupaciones diarias. **Lo que esto me dice es que el uso del alcohol tiene ciertas propiedades tales como frecuencia, duración, grado, tipo, propósito, modo de uso y lugar de uso.** Yo podría ubicar-me a mí misma en cuanto a las dimensiones del fenómeno en cada una de estas propiedades, que también podrían ser aplicables al **uso de la droga.** Por tanto, cuando continúo con el análisis de esta entrevista y las subsiguientes, busco para ver qué tan a menudo, qué tan largo, qué tanto, con qué propósitos, cuándo, dónde y qué tipo de drogas se usan y quién las usan. De esta manera, puedo empezar a hacerme una idea de cómo varía el uso de la droga en los adolescentes y ver si emerge algún patrón de uso de la misma.

Memorando. La próxima palabra que puede ser interesante en esta oración es "liberarse". Lo primero que me viene a la mente es "**rebelarse**". Pero la palabra también podría significar otras cosas, tales como irse de, escaparse, zafarse, ser diferente de, o no estar sujeto al control paterno. Pero en este caso no parece que sea el padre quien está liberando al adolescente, sino que éste se está liberando del padre. Éste es un pensamiento interesante. Cuando pienso en alguien a quien "sueltan de" la cárcel, pienso en alguien que es libre, que puede ir y hacer **lo que** quiere, **cuando** quiere, y **como** quiere. Ya cumplió su tiempo, pagó una deuda, consiguió o hasta ganó su independencia y está controlando su destino; ya no tiene que vivir sujeto al horario de la cárcel. Pero si digo que **escapó** de la cárcel y no que lo liberaron, todavía sería libre, pero tendría el miedo de que lo volvieran a capturar y que tuviera que regresar. O sea, ¿cuáles son las similitudes y diferencias entre que lo liberen de la cárcel y que nuestro adolescente "se libere de sus padres"? Un aspecto similar son las ideas de libertad y control, la capacidad de tomar las decisiones de la vida y hacer algo por iniciativa propia. Una diferencia con la cárcel es que la autoridad competente es la que lo está liberando, mientras aquí parece que es el adolescente el que toma la iniciativa o se compromete en un acto que lo distancia del padre. Esto plantea toda suerte de preguntas, como las siguientes: para los adolescentes, ¿qué representa el término "padre"?

¿Es autoridad, falta de independencia, o la incapacidad de tomar las decisiones propias? ¿Liberarse de él, implica entonces una suerte de ganancia de independencia, dar un paso solo y tomar las propias decisiones? En un sentido más profundo, ¿qué implicaciones tiene el uso de la droga para los asuntos de la identidad de los adolescentes? ¿Es el uso de drogas o actividades comparables un lugar que se escala para lograr mayor independencia de pensamiento y decisión? ¿Qué otras actividades, además de consumir drogas, pueden tener el mismo resultado? (al fin y al cabo, no todos los adolescentes las usan) También, ¿por qué usar drogas y no hacer estas otras actividades? ¿Es porque las drogas se consiguen fácilmente, o hay otras connotaciones en su uso que las hacen atractivas para los adolescentes? Todas éstas son preguntas que yo quisiera tener en mente para ver si me vuelven a surgir en las entrevistas y análisis de los datos adicionales.

Memorando. Ahora, como analista, **debo regresar y observar** mi con-**ceptualización** original **de** "liberarse". Inicialmente estaba denominado como "acto rebelde". Después de pensar diferentes posibles significados de la palabra, queda la pregunta: ¿Todavía lo denominaré de la misma manera? Pero cuando pienso en "acto rebelde" lo traduzco como desafío. Quizás hay un desafío implícito, desafiar los padres puede ser una razón por la que los adolescentes toman drogas. Pero después de pensar mejor eso de "liberarse", creo que la rebelión es sólo una parte de lo que sucede. Hay algo mucho más profundo, al menos en este adolescente. Soltarse puede querer decir despegarse, ir hacia adelante, pasar de la dependencia a la independencia tanto de pensamiento como de acción. Es un paso en el camino del crecimiento, aunque puede que no sea la mejor escogencia de sendero. Pienso que por medio de estos ejercicios analíticos ahora tengo una comprensión mucho más completa de lo que puede significar la palabra "liberarse". Aun si uno escoge llamar a esta un "acto de rebeldía", debe formular-se las siguientes preguntas: ¿Qué significa aquí rebelión? ¿Cuáles son sus propiedades? ¿Contra quién y qué se rebelan los adolescentes? A medida que continúo con el análisis voy a observar situaciones, acontecimientos y ejemplos que me ayuden a entender mejor el significa-do del término "liberarse".

Descubrir las categorías

Una vez que abrimos el texto y tenemos ciertos conceptos, ¿a dónde vamos enseguida? En el curso del análisis un analista puede derivar

docenas de conceptos (no es insólito que un principiante llegue a una sesión de docencia con tres o cuatro páginas llenas de conceptos). Al cabo del tiempo el analista se da cuenta de que ciertos conceptos se pueden agrupar bajo un orden abstracto más elevado, basado en su capacidad de explicar lo que está sucediendo. Por ejemplo, si una persona observa diez objetos en el cielo y los denomina "pájaros", luego observa cinco objetos diferentes y los denomina "aviones", y luego observa siete objetos más y los llama "cometas", tarde o temprano puede preguntar qué tienen en común esos objetos y llegar al concepto de "volar". Este término no sólo le permite clasificar los objetos sino que también explica lo que hacen (en términos de acción). Agrupar los conceptos en categorías es importante porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja. Además, las categorías tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir. Por ejemplo, cuando hablamos sobre el concepto de vuelo podemos preguntar lo siguiente: ¿Qué hace que los pájaros, cometas y aviones vuelen? ¿Qué atributos tienen que les permite alzar el vuelo, quedarse en el aire y bajar sin estrellarse? ¿Qué tan largo, qué tan alto y qué tan lejos pueden volar? Con esta información podemos empezar a explicar las propiedades que pájaros, cometas y aviones tienen en común que los capa-citan para volar y qué puede sucederle a esa capacidad, por ejemplo, si una de esas propiedades cambiara, como por ejemplo si a un pájaro se le quebrara un ala.

Las categorías y los fenómenos

Las *categorías* son conceptos derivados de los datos, que represen-tan fenómenos. Un ejemplo es nuestra categoría de "vuelo". Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos. Responden a la pregunta: ¿"Qué pasa aquí"? Ellos des-criben los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que están siendo estudiados. El nombre escogido para una categoría parece ser por lo general el que mejor describe lo que sucede. El nombre debe ser lo bastante gráfico para que le evoque rápidamente al investigador su referente. Dado que las categorías representan

fenómenos, podrían nombrarse de manera diferente, dependiendo de la perspectiva del analista, el enfoque de la investigación, y (lo más importante) *el contexto de la misma.* Por ejemplo, mientras un analista puede denominar pájaros, aviones y cometas como "vuelo", otro podría denominarlos como "instrumentos de guerra" si el contexto fuera completamente diferente. En este último caso, los pájaros podrían usarse como palomas mensajeras, para entregar mensajes a las tropas detrás de las líneas enemigas, las cometas como señales de un ataque en ciernes, y los aviones como transportado-res de tropas y suministros que traen el muy necesitado alivio. Además, para volver a nuestro ejemplo de los adolescentes y el uso de la droga, si miramos el primer párrafo que analizamos, hay diferentes conceptos (por ejemplo, fácil acceso, experimentación de algo novedoso, acto rebelde). Sin embargo, si nos detenemos y preguntamos qué esta sucediendo, entonces podríamos decir que los adolescentes están "experimentando" con drogas y la entrevistada nos está proporcionando algunas de las razones. En otras palabras, todos los otros conceptos se vuelven propiedades o descripciones explicativas de la categoría de "experimentando".

Es importante recordar que una vez los conceptos comienzan a acumularse, el analista debe iniciar el proceso de agruparlos o categorizarlos bajo términos explicativos más abstractos, o sea, en categorías. Una vez se define una categoría, se vuelve más fácil recordarla, pensar en ella y (lo que es más importante) desarrollarla en términos de sus propiedades y dimensiones y diferenciarla mejor al descomponerla en sus *subcategorías, o* sea, explicando los cuándo, dónde, por qué, y cómo que posiblemente existan en una categoría.

Denominar las categorías y subcategorías

Los estudiantes suelen preguntar de dónde vienen los nombres de las categorías. Algunos provienen del conjunto de los concepto que se descubrieron en los datos. Cuando el analista examina la lista de los conceptos, es posible que uno se destaque por ser más amplio y abstracto que los demás. Por ejemplo, en el caso anterior, el concepto de "vuelo" es más amplio que el de "avión", "pájaro" o "co-

meta". Así, las denominaciones más amplias o que abarcan más pueden servir como títulos para clases de objetos que compartan características similares. O, también; un analista puede estar trabajando con los datos cuando de pronto cae en la cuenta de lo que parece explicarlos. Por ejemplo, supongamos que un investigador estaba estudiando a los niños en medio de sus juegos y advirtió actos que denominó como **"agarrar", "esconder", "evitar"** y **"des-preciar".** Luego, al observar el incidente siguiente, de pronto cayó en la cuenta de que lo que los niños estaban haciendo era tratando de evitar algo por medio de estas acciones. Así, agarrar, esconder, evitar y despreciar se agruparon bajo el encabezamiento más abstracto de **"estrategias".** ¿Pero estrategias para qué? La respuesta más probable es: para evitar "compartir sus juguetes". De esta manera, parece que uno de los fenómenos más importantes para estudiar en relación con grupos de niños jugando es el de **"compartir juguetes";** las **"estrategias"** de compartir o no compartir serían subcategorías de conceptos bajo el título más amplio.

Otra fuente de conceptos es la literatura. Términos tales como "fatiga de quien cuida", "experiencia de la enfermedad", y "cambio de estatus" son todos conceptos sólidos que ya tienen un significado analítico establecido. Si han demostrado pertinencia para el presente estudio porque han emergido también de los datos, entonces al usar estos conceptos establecidos, en lugar de acuñar un nuevo nombre, el analista puede ampliar el desarrollo de conceptos que pueden ya ser importantes en su disciplina o profesión. Por otra parte, el uso de conceptos establecidos puede plantear un serio problema. Los conceptos o nombres "prestados" para fenómenos pueden traer consigo los significados y asociaciones que se les han dado en el pasado; o sea, cuando pensamos en ellos se nos vienen ciertas imágenes a la mente. Estos significados pueden sesgar nuestras interpretaciones de los datos e impedir que los analistas y sus lectores vean lo que es nuevo en los datos. Por tanto, aunque puede ser ventajoso a veces para el analista emplear conceptos tomados de la literatura, lo debe hacer con cuida-do, asegurándose siempre de que ellos estén encarnados en estos da-tos y luego siendo el analista preciso sobre sus significados (similitudes, diferencias y extensiones) en su investigación.

Otra fuente importante de nombres de categorías son los códigos *in vivo*. Cuando se aplican a las categorías, son términos atractivos, que de inmediato llaman nuestra atención hacia ellos (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987). También lo ilustramos con un ejemplo tomado de uno de nuestros proyectos de investigación. La escena era un pabellón hospitalario, donde llevábamos a cabo un estudio sobre la articulación del trabajo de las enfermeras jefes. Mientras una enfermera jefa y el investigador discutían las políticas y procedimientos de la unidad, aquella jefa señaló a una de las enfermeras voluntarias licenciadas y dijo: "Ella es la que mantiene la tradición en la unidad". La enfermera jefa explicó que la enfermera voluntaria se había abrogado la responsabilidad de iniciar a todos los empleados y pacientes en las tradiciones, reglas y políticas de la unidad y también actuaba como guardiana de las reglas reprendiendo a quienes no las respetaban. El término "portadora de la tradición" es muy bueno para una categoría pues es atractivo y explica lo que sucede. También sabemos que es probable que en otras unidades haya portadoras de la tradición, pues cada pabellón tiene sus propias políticas, procedimientos, reglas y tradiciones, que deben realizarse y reforzarse para que prevalezca el orden social. Si no hay un portador de las tradiciones, entonces ¿qué sucede?

Construir categorías en términos de sus propiedades y dimensiones

Una vez se identifica una categoría, el analista puede empezar a desarrollarla en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. Por ejemplo, hemos denominado "pájaro", "cometa" y "avión" a unos objetos que comparten la característica de volar porque cada uno ellos puede elevarse por el aire. Encontramos la palabra "volar" porque al comparar cada acontecimiento consigo mismo y con otro presente en los datos, advertimos que sus objetos tenían lo siguiente en común: permanecían en el aire y se movían a través de él, mientras que los automóviles y las bicicletas se quedaban en la tierra. Lo que deseábamos hacer ahora era definir qué queríamos decir con la palabra "volar" — por qué, cuándo, qué tanto tiempo, qué tan lejos, qué tan rápido

y qué tan alto —. Queremos darle especificidad a una categoría por medio de definiciones de sus características particulares. También nos interesa ver cómo varían estas propiedades en cuanto a su rango dimensional. Por ejemplo, los pájaros vuelan más bajo, más lento y por períodos de tiempo más cortos que muchos aviones. Estos objetos varios, aunque similares en el sentido de tener la capacidad de volar, son diferentes cuando se los compara uno con el otro en busca de propiedades y dimensiones, con lo que le dan *variación* a nuestro concepto de "volar". Hemos identificado que puede pasar de alto a bajo en la propiedad de la altura, de lento a rápido en la de velocidad, de corto a largo en la de duración, etc. Es de advertir que con cada variación de una propiedad dimensional, aumentamos nuestro conocimiento sobre el concepto de "volar". Por medio de la delineación de propiedades y dimensiones diferenciamos una categoría de las otras y le damos precisión. Por ejemplo, si tomamos los conceptos de "experimentación limitada" con las drogas versus "uso habitual" de las mis-mas queremos saber qué atributos distinguen a cada una. ¿Es la cantidad, la duración, cuándo se usan o el tipo de droga usado?

Para ser más claros, mientras que las **propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango.** Por ejemplo, podríamos decir que una de las propiedades que distinguen la "experimentación limitada" con las drogas del "uso abundante" de las mismas es la "frecuencia" o número de veces por semana en que una persona está "trabada". Determinamos las dimensiones de la propiedad **frecuencia** diciendo que con un uso limitado, el usuario está trabado sólo *ocasionalmente.* Si queremos cualificar o explicar aún más el término "experimentación limitada", entonces podríamos decir que el adolescente emplea la droga y se traba sólo cuando está **en una fiesta con otros adolescentes** en la cual **es fácil conseguir drogas y pasarlas,** mientras se podría decir que en el uso habitual, el adicto está "trabado" **muy** a **menudo,** y que usa drogas unas tres o cuatro veces por semana, cuando está solo o con otros que ha seleccionado, y que busca las drogas él mismo en lugar de que se las pasen a todo el mundo en una fiesta. Esta cualificación de una categoría mediante la especifica-

ción de sus propiedades y dimensiones particulares es importante porque podemos empezar a formular los *patrones y* ***sus*** *variaciones.* Por ejemplo, podríamos decir, basados en la frecuencia de uso y en el "tipo de droga usado", que la situación a que nos estamos refiriendo se puede clasificar en el patrón de "experimentación limitada" con las drogas. Quizás si hacemos otra entrevista en la que el patrón de uso de drogas y de "trabarse" no encaja en el patrón identificado, entonces el analista puede desarrollar un tercer patrón cual sería "uso recreativo" de las drogas. **Los patrones se forman cuando grupos de propiedades se alinean a lo largo de varias dimensiones.** En el ejemplo anterior, advertimos que los **patrones de uso de droga entre los adolescentes pueden variar en cuanto a la dimensión, desde la experimentación limitada hasta el uso abundante.**

Para explicar con mayor precisión lo que queremos decir con propiedades y dimensiones, presentamos otro ejemplo usando el concepto de "color". Sus propiedades incluyen el tono, la intensidad, el matiz, etc. A cada una de estas propiedades se le pueden adjudicar dimensiones. Así, el color puede variar en tono desde oscuro hasta claro, en intensidad, desde alta hasta baja, en matiz desde vivo hasta apagado. El tono, la intensidad y el matiz son lo que podemos llamar "propiedades generales". Y se aplican a los colores, independientemente del objeto que se está investigando.

Cuando nos topamos en los datos con una propiedad de una categoría, intentamos localizarla a lo largo de su continuo dimensional. Debido a que toda categoría suele tener más de una propiedad o atributo, querríamos ubicarlas a todas según sus dimensiones. Por ejemplo, una flor no sólo tiene color sino también tamaño, forma, duración, etc. Cada uno de estos atributos se puede descomponer en varias dimensiones. Querríamos agrupar las flores según un atributo específico tal como el color, calificando sus subdimensiones de tono, intensidad y matiz. O, podríamos hacer un agrupamiento más complejo, diferenciándolas no sólo de acuerdo con el color (tono, intensidad y matiz) sino de acuerdo con el tamaño (grande, mediano y pequeño), la duración (de larga duración versus corta duración), de altura (alta versus corta), y de forma (pétalos circulares versus ovalados). Una vez que hayamos especificado un patrón de atributos com-

binados, podemos agrupar los datos según estos patrones. Por ejemplo, todas las flores cuyas características muestran ciertos patrones pueden ser denominadas como "rosas" junto con sus variaciones (los diferentes tipos de rosas, como las trepadoras y las que florecen temprano). **Notemos que cuando un analista agrupa los datos en patrones de acuerdo con ciertas características definidas, se supone que no todos los objetos, acontecimientos, sucesos o personas encajan a la perfección en el patrón.** Siempre hay algunos casos en que una o varias dimensiones se salen un poco. Eso está bien, dentro de ciertos límites. El ser humano sigue siendo un ser humano aun-que tenga el cabello negro, rojo o rubio. Depende de cuánta precisión quiera tener el analista o hasta qué grado quiera descomponer las clasificaciones en subtipos.

Para resumir lo que hemos estado diciendo, cuando comparamos un incidente con otro, siempre lo hacemos de acuerdo con las propiedades y dimensiones inherentes al incidente o acontecimiento, agrupando las que les son comunes. Por ejemplo, si tomamos un incidente de uso de droga, lo examinamos buscando la frecuencia de uso, tipo de droga usada y quizás duración del uso, y luego lo denominamos o bien como un ejemplo de "experimentación limitada" con drogas o como uno de "uso abundante", dependiendo de las propiedades que muestra cada situación. Son las propiedades del uso de las drogas las que nos permiten ubicar el incidente en una clasificación mayor y más abstracta.

Las subcategorías

Hasta ahora, poco se ha dicho sobre las subcategorías. Éstas se van aclarando a medida que continuamos con las explicaciones sobre la construcción de la§ categorías en la codificación axial. Básicamente, las subcategorías hacen más específica a una categoría al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno. Las subcategorías, al igual que las categorías, también tienen propiedades y dimensiones. Por ejemplo, una subcategoría de "uso de drogas" puede ser "tipos de drogas". Ésta explica el "qué" del "uso de drogas". Algunos tipos de drogas pue-

den clasificarse de acuerdo con las propiedades específicas que demuestran, tales como las formas en las que vienen, la respuesta del cuerpo al uso, cómo se usan (par ejemplo, inhaladas, inyectadas o ingeridas), etc.

Variaciones sobre las maneras de hacer codificación abierta

Existen varias maneras diferentes de hacer codificación abierta. Una manera es el *análisis línea por línea.* Esta forma de codificación exige un examen minucioso de los datos, frase por frase y a veces palabra por palabra, como se mostró en el capítulo sobre el microanálisis (capítulo 5). Ésta es quizás la forma más demorada de codificación, pero suele ser la más productiva. Hacer codificación renglón por renglón es especialmente importante al comenzar un estudio porque le permite al analista generar categorías rápida-mente y desarrollarlas por medio de un muestreo adicional, con base en las dimensiones de las propiedades generales de las categorías, proceso al que llamamos "muestreo teórico". Aunque el muestreo teórico se explica en detalle en el capítulo 13, aquí se presenta un breve ejemplo para ilustrar nuestro punto. Si un investigador está estudiando los restaurantes, entonces el análisis de un restaurante de categoría alta, muy lleno siempre, con muchos empleados y una persona para coordinar el trabajo, podría llevar al analista a cuestionar qué sucede en el servicio en un restaurante muy lleno en el cual hubiera poco personal y sin un coordinador (noten que estamos comparando dimensiones — qué tan lleno, qué tanto personal, presencia o ausencia de coordinador—). Si luego salimos y buscamos un restaurante con menos personal, sin coordinador y con mucho tráfico al almuerzo y observamos qué sucede a la cantidad y calidad del servicio, entonces estamos haciendo un muestreo teórico. Noten que no estamos haciendo muestreo **de res**taurantes *per se* sino haciendo el muestreo según las dimensiones de las diferentes propiedades del "servicio" (nuestra categoría). *Que*-remos saber qué le sucede al servicio cuando varían las condiciones bajo las cuales se presta.

Siguiendo con las diferentes maneras de codificar, el analista también puede hacerlo analizando una *oración o párrafo* enteros. Mientras los codifica, podría preguntarse: "¿Cuál es la idea principal que tiene este párrafo u oración"? Luego, después de darle un nombre, el analista puede hacer un análisis más minucioso de este concepto. Esta manera de codificar puede usarse en cualquier momento pero es especialmente útil cuando el investigador ya tiene varias categorías y quiere hacer una codificación específica en relación con ellas.

Una tercera manera de codificar es *escudriñar el documento entero y* preguntarse: "¿Qué está sucediendo aquí?" y ¿"Qué hace que este documento sea igual o diferente de los anteriores que codifiqué?". Tras responder estas preguntas, el analista puede regresar al documento y hacer códigos más específicos para estas similitudes y diferencias.

Escribir notas al codificar

Una manera de comenzar a codificar es anotar los conceptos en las márgenes o tarjetas a medida que van emergiendo durante el análisis. Esto basta si uno está sólo en el proceso de denominar. Encontramos que se trabaja mejor consignando nuestro análisis inmediatamente en memorandos, tal como se ilustró anteriormente, en este capítulo. Algunos de los nuevos y más complejos programas de computador le permiten al analista pasar de los textos a los conceptos, integrar conceptos, hacer memorandos, diagramar y así sucesivamente, en el proceso del desarrollo teórico (Richards y Richards, 1994; Tesch, 1990; Weitzman y Miles, 1995). La tarea de escribir los memorandos se trata con mayor detalle en el capítulo 14. Existen muchas maneras de registrar los conceptos y las ideas teóricas (ver, por ejemplo, Dey, 1993; Miles y Huberman, 1994; Schatzman y Strauss, 1973). Cada persona debe hallar el sistema que mejor le funcione.

Resumen

Los propósitos de los procedimientos y técnicas planteados en los capítulos anteriores se van aclarando ya. Están diseñados para ayu-

darle a los analistas a revisar los pasos de la construcción de la teoría — hacer las conceptualizaciones, definir las categorías, y desarrollar-las en términos de sus propiedades y dimensiones — para luego relacionarlas por medio de hipótesis o afirmaciones que establezcan relaciones. La conceptualización es el proceso de agrupar puntos similares de acuerdo con algunas propiedades definidas y darles un nombre que represente el vínculo común. Al conceptualizar, reducimos grandes cantidades de datos a partes más pequeñas y manejables de datos. Una vez tenemos algunas categorías, queremos especificar sus propiedades y también mostrar cómo nuestros conceptos (categorías) varían según las dimensiones de cada una de estas propiedades. Por medio de la especificación y la determinación de las dimensiones, comenzamos a ver modelos tales como los patrones de vuelo y los de consumo de drogas. Así, tenemos las fundaciones y la estructura inicial para construir la teoría.

9

Codificación axial

Definición de términos

Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

Paradigma: herramienta analítica diseñada para ayudar a los analistas a integrar la estructura con el proceso.

Estructura: contexto condicional en el que está situada la categoría (fenómeno).

Proceso: secuencias de acciones / interacciones pertenecientes a los fenómenos a medida que evolucionan en el tiempo.

En todo el mundo los seres humanos son incapaces de sustraerse a dar explicaciones a los acontecimientos y sucesos. Su deseo de comprensión es universal, aunque estas explicaciones difieran según la persona, el tiempo y el lugar. Mientras algunos basan sus explicaciones en creencias mágicas o religiosas, otros las derivan de la experiencia práctica o de la ciencia. Los esquemas explicativos no sólo guían el comportamiento sino que también ofrecen algo de control y predictibilidad a los acontecimientos. Los científicos operan con este tipo de esquemas, a menudo muy detallados

y sofisticados. Es muy útil aquí una cita del libro del sociólogo Leonard Schatzman para decirnos lo que deben contener tales explicaciones:

> Una explicación... cuenta una historia sobre las relaciones entre las cosas o las personas y los acontecimientos. Para narrar una historia compleja, uno debe designar los objetos y acontecimientos, plantear o implicar sus dimensiones y propiedades..., proporcionarles un contexto, indicar una o dos condiciones de cualquier acción/ interacción que sea esencial para la historia, y señalar o deducir una o más consecuencias (citado en Maines, 1991, p.308).

El *propósito de la codificación axial* es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. Aunque la codificación axial difiere en su propósito de la abierta, no son necesariamente pasos analíticos secuenciales, de la misma manera que la denominación es diferente a la codificación abierta. La codificación axial sí requiere que el analista tenga algunas *categorías,* pero a menudo comienza a surgir un sentido de cómo se relacionan las categorías durante la codificación abierta. Tal como lo expresa Strauss (1987):

> Entre las elecciones más importantes, incluso durante estas primeras sesiones, está la de hacer una codificación intensa y coherente en tor-no a categorías específicas. AI hacerlas, el analista comienza a construir una trama densa de relaciones que giran alrededor del "eje" de la categoría sobre la cual se está centrando. (p. 64).

En el presente capítulo describimos la lógica de la codificación axial y demostramos cómo enlazar los datos según sus dimensiones y propiedades, para formar categorías densas, bien desarrolladas y relacionadas entre sí.

El proceso de codificación

Desde el punto de vista del procedimiento, la codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y

vinculan éstas. Tal como se planteó antes, una categoría representa un *fenómeno, o* sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados. Los fenómenos que se investigan pueden ser tan amplios como negociar un acuerdo de paz entre dos naciones o tan limitados como la percepción de los cambios en la imagen corporal tras una amputación. Un fenómeno tiene la capacidad de explicar lo que sucede. Una *subcategoría* también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo. Al comienzo del análisis, el investigador puede ignorar cuáles conceptos son categorías y cuáles subcategorías. Esto suele volverse evidente a medida que la codificación avanza.

Por ejemplo, supongamos que el analista se pregunta después de cada entrevista con adolescentes sobre el uso de drogas: "¿Qué es lo que parece estar sucediendo aquí?" Si repetidamente la respuesta es que la mayor parte de los adolescentes están "experimentando" con drogas y haciéndolo sólo "con límites", o sea ensayando drogas sólo de manera ocasional y restringiendo su uso a los tipos menos potentes, entonces a la "experimentación limitada" con drogas se la puede designar como una *categoría.* Otras categorías tales como "conversación sobre drogas", "experiencia del principiante", "fácil acceso", y "desafío a la posición de los adultos" ayudan a explicar por qué usan drogas los adolescentes, cómo van compartiendo sus experiencias y qué obtienen al usarlas.

Es conveniente hacer aquí una precisión importante. Aunque el texto proporciona claves sobre cómo se relacionan las categorías, las vinculaciones reales no ocurren de manera descriptiva sino, más bien, conceptual. Para ilustrarlo, volvamos al primer párrafo de nuestra entrevista con una adolescente sobre el uso de droga. Notemos que nuestra entrevistada da una explicación de las razones que la llevaron a experimentar con drogas.

Entrevistada: A mí me parece que los adolescentes usan las drogas para **liberarse** de sus padres. Pues, no sé. Yo sólo puedo hablar por mí misma. Para mí, ésta era una **experiencia.** Uno **oye** mucho

acerca de las drogas. Uno oye que son **malas** para uno. **Son muy comunes.** Se consiguen fácil. Uno se mete en ellas porque son **fáciles de conseguir** y porque es como una **cosa nueva.** ¡Es una bacanería*!, ¿sabes?, es algo que es malo para uno, un **tabú,** un "no". Todo el mundo está en contra de ellas. Si eres adolescente, lo **primero** que vas a hacer es **probarlas.**

Mientras esta adolescente nos está contando, en forma de texto, **por qué** los adolescentes consumen drogas, al analizar los datos, convertimos este **texto** en **conceptos** que representan palabras tales como el **yo liberado** (soltarse), el **acceso fácil, la experiencia de principian-te, el hablar de forma negativa de las drogas y el desafiar la posición de los adultos.** Es por medio de estos conceptos, que pueden ser subcategorías, como el analista desarrolla explicaciones sobre **por qué** algunos adolescentes usan las drogas.

Procedimentalmente, entonces, la codificación axial implica varias tareas básicas (Strauss, 1987), entre las que se encuentran las siguientes:

---

1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre M.

Entrecruzar en el nivel dimensional

En la codificación axial, el analista relaciona las categorías en cuanto a las dimensiones. Observemos que todos los códigos que se aca-

---

* Nota del editor: término con el que en Colombia se designa algo agradable.

ban de nombrar están calificados de modo dimensional. Por ejemplo, el yo está **"liberado",** el acceso es "fácil", la forma de hablar de drogas es **"negativa",** la experiencia es de **"principiantes",** y los adolescentes **"retan"** la posición de los adultos. Cuando relacionamos estos códigos con la categoría "experimentar con drogas", en realidad es-tamos relacionando la "experimentación limitada" con la "liberación" del yo, lo "fácil" del acceso, lo "novedoso" de la experiencia, lo "negativo" de hablar de drogas, el "retar" la posición adulta y así sucesivamente. De esta manera, podemos diferenciar "la experimentación limitada" con las drogas de, por decir algo, el "uso abundante" de las drogas, que podría verse bastante diferente al compararlo en sus dimensiones en estas mismas subcategorías.

Análisis en dos niveles

Tal como los lectores pueden haberlo advertido, cuando analizamos los datos, hay en realidad dos niveles de explicaciones que son: a) las palabras usadas por nuestros entrevistados y b) nuestras conceptualizaciones de aquéllas.

El analista llama "Experimentación limitada" al patrón de uso de droga en el que participa la mayor parte de los adolescentes. Éstos pueden referirse al uso de la droga como "ensayar un poco", tener cuidado con qué "usar drogas", usarlas sólo en "las fiestas" y con "amigos", como parte de "un acto social", usar las drogas "menos potentes", y así sucesivamente. En otras palabras, nos dicen cuándo, cómo, con quién y dónde las usan. Nuestra traducción y definición del fenómeno o de lo que está pasando en esta situación es que los adolescentes están metidos en una "experimentación limitada" con las drogas. Ésta es nuestra interpretación de los acontecimientos.

El paradigma

Cuando los analistas hacen codificación axial, buscan respuestas a preguntas tales como por qué sucede, dónde, cuándo, y con qué resultados, y al hacerlo descubren relaciones entre estas categorías. Responder estas preguntas nos ayuda a contextualizar un fenóme-

no, o sea, localizarlo dentro de una estructura condicional e identificar el "cómo" o la manera en que una categoría se manifiesta. Para decirlo de otra manera, al responder las preguntas de quién, cuán-do, dónde, por qué, cómo y con qué consecuencias, los analistas pueden relacionar la estructura con el proceso. ¿Por qué quiere uno relacionar la estructura con el proceso? Porque la estructura o las condiciones establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno. El proceso, por su par-te, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos. Combinar la estructura con los procesos ayuda al analista a captar algo de la complejidad que forma parte tan importante de la vida. El proceso y la estructura están ligados de manera inextricable, y a menos que uno comprenda la naturaleza de sus relaciones (tanto la relación del uno con la otra o la de ambos con el fenómeno en cuestión) es difícil captar verdaderamente qué sucede. Si uno estudia sólo la **estructura,** entonces aprende **por qué** pero no **cómo** ocurren ciertos acontecimientos. Si uno estudia sólo el **proceso** entonces comprende **cómo** actúan o interactúan las personas, pero no el por-qué. Para captar la dinámica y la naturaleza evolutiva de los acontecimientos, se debe estudiar tanto la estructura como el proceso.

Las respuestas a preguntas tales como por qué, cuándo y dónde pueden estar implícitas o explícitas en las notas de campo; o sea, las personas a veces usan palabras que nos dan claves, tales como, "puesto que", "a causa de", "cuando", y "porque", seguidas por algún acontecimiento o acción; por ejemplo, "porque no me gustaba la apariencia del café [condiciones estructurales] me fui rápido" y "entonces decidí ir al sitio donde nos mantenemos, en la esquina" [estrategias de acción/interacción para manejar una situación problemática]. En su conversación o en sus acciones, las personas también nos muestran las consecuencias, por ejemplo: "Allá sí me dieron una buena taza de café y me pude sentar a pensar sin el bullicio y alboroto del primer café."

En el ejemplo anterior, la lógica es muy fácil de seguir. Sin embargo, cuando se trabaja con datos reales, las relaciones entre acontecimientos y sucesos no son siempre tan evidentes. Como los vínculos

entre las categorías pueden ser sutiles o estar implícitos, es bueno tener un esquema que se pueda usar para descifrar u organizar las conexiones que van emergiendo.

Lo que llamamos **paradigma** es un esquema organizativo de este tipo. En realidad, el paradigma no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren. La terminología empleada en el paradigma es prestada de los términos científicos normales y proporciona un lenguaje familiar que facilita la discusión entre los científicos. Además, los términos básicos empleados en el paradigma suelen seguir la lógica expresada en el lenguaje que las personas usan en sus descripciones cotidianas (por ejemplo, "por esa razón", "lo que sucedió fue", "mi reacción fue", "esto es lo que resultó").

Los componentes básicos del paradigma son los siguientes: hay unas *condiciones,* una manera conceptual de agrupar las respuestas a las preguntas de por qué, dónde, cuándo y cómo. Estas formas juntas componen la estructura o conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos. Hay unas *acciones/interacciones,* que son las respuestas estratégicas o rutinarias dadas por los individuos o grupos a los asuntos, problemas, acontecimientos o sucesos que emergen bajo estas condiciones. Las acciones/interacciones están representadas por las preguntas de quién y cómo. *Hay consecuencias,* que son el resultado de las acciones e interacciones. Las consecuencias están representadas por preguntas relativas a qué sucede como resultado de estas acciones/interacciones o por qué los grupos no responden a situaciones por medio de acciones/interacciones, lo que constituye un hallazgo importante por sí mismo.

Tomar nota

Antes de proceder a nuestro análisis del paradigma, es preciso plantear algunos puntos importantes.

1. Durante la codificación abierta, se identifican múltiples categorías. Algunas pertenecerán a un fenómeno; otras, (que más tarde se volverán subcategorías) se referirán a las condiciones, acciones/

interacciones o consecuencias. Los nombres conceptuales reales que se adjudican a las categorías no necesariamente señalarán si una categoría denota una condición, una acción/interacción, o una consecuencia. El analista tiene que hacer tal distinción. Además, cualquier categoría o subcategoría va a tener su propio conjunto de propiedades y los calificativos de su dimensión.

2. **El analista codifica para conseguir explicaciones y para comprender los fenómenos y no los** términos tales como condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Ésta es una equivocación frecuente entre los analistas principiantes, que tienden a ser muy dogmáticos con respecto a su forma de abordar el análisis y que de manera rígida codifican componentes para el paradigma sin tener una comprensión de la naturaleza y tipos de relaciones que éstos denotan. Luego se confunden, cuando por ejemplo los sucesos o acontecimientos se codifican como condición en un caso pero como con-secuencia en otro, como cuando el hecho de enfermarse por consumir drogas en una fiesta (una consecuencia) afecta las ganas de ensayar-las en la fiesta siguiente (otra situación contextual), o cuando las con-secuencias de un conjunto de acciones se vuelven condiciones de una acción/interacción en la secuencia posterior. Somos conscientes de que los principiantes necesitan una estructura y de que la colocación de datos bajo rótulos discretos, les da la sensación de controlar sus análisis. Sin embargo, queremos que ellos se den cuenta de que tales prácticas les impiden captar el flujo dinámico de los acontecimientos y la naturaleza compleja de las relaciones que finalmente hacen que la explicación de los fenómenos sea interesante, verosímil y completa. Los analistas que abordan con rigidez el proceso analítico son como los artistas que se esfuerzan demasiado. Aunque sus creaciones pueden ser técnicamente correctas, no logran captar la esencia del objeto representado, y dejan a los observadores sintiéndose un poco defraudados. Nuestro consejo es que lo tomen con suavidad pues el rigor y el vigor ya vendrán.

3. No estamos hablando un lenguaje de **causa y efecto.** Esto es demasiado simple. El solo acceso fácil no lleva al uso de la droga, aunque pudiera hacer las drogas más fácilmente disponibles. Los adolescentes pueden hacer elecciones; así, hay múltiples factores que

operan en diversas combinaciones para crear un **contexto** (conjunto de condiciones que se reúnen para producir una situación específica) que hace más probable que ciertos adolescentes ensayen las drogas, pero **sólo** ciertos adolescentes, ciertas drogas, en ciertos momentos, etc. Identificar, separar y agrupar todos los posibles factores que muestran la naturaleza de las relaciones no da como resultado una oración simple de "si... entonces". Lo más probable es que el resultado sea un análisis que lleve a los lectores a un sendero complejo de interrelaciones, cada una con su patrón particular, que explican lo que está sucediendo. Con esto en mente, ya estamos listos para entrar de lleno a un planteamiento más completo de los componentes del paradigma.

Explicación de los componentes del paradigma

El término *fenómeno,* como lo hemos planteado, es una palabra que responde a la pregunta: ¿"Qué está sucediendo aquí"? Al buscar los fenómenos, estamos buscando **patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran.** En la codificación, *las categorías* representan los fenómenos. Por ejemplo, "la experimentación limitada" con drogas es una categoría. También es un fenómeno —en este caso, un patrón de uso de drogas entre los adolescentes—. Otros patrones de uso de drogas podrían ser "abstener-se" y "consumir drogas habitualmente", lo cual, en esencia, representa diferentes patrones dimensionales del consumo de drogas entre los adolescentes. Cada patrón tiene su propio conjunto de condiciones.

Las *condiciones* son conjuntos de acontecimientos o sucesos que crean las situaciones, asuntos y problemas propios de un fenómeno dado, y hasta cierto grado, explican por qué y cómo las personas o grupos responden de cierta manera. Las condiciones pueden darse a partir del tiempo, lugar, cultura, reglas, reglamentos, creencias, y la economía, el poder, o factores relacionados con el género, así como de los mundos sociales, organizaciones e instituciones en las que nos encontramos, junto con nuestras motivaciones y biografías persona-

les. Cualquiera de estas cosas (o todas ellas) es una fuente potencial de condiciones (para leer más planteamientos sobre las condiciones, ver capítulo 12). A menos que los participantes tengan una magnífica intuición, pueden no entender todas las razones para su actuación, aunque es posible que sí les manifiesten a los investigadores algunas de las razones de su comportamiento. Las condiciones deben descubrirse en los datos y los analistas deben rastrear todo su impacto. Aunque los investigadores deben tratar de descubrir todas las condiciones pertinentes, **no deben presuponer que descubrirán todas las condiciones ni decir que una condición cualquiera o con-junto de condiciones es pertinente mientras no lo demuestre así su vinculación con el fenómeno de algún modo que sea explicable.**

Las condiciones tienen múltiples propiedades. Su vía de influencia sobre las acciones/interacciones puede ser directa o indirecta, más o menos lineal. Las condiciones pueden ser micro (o sea, más cerca de la fuente de la acción/ interacción, tales como la presión del grupo o querer desafiar la autoridad paterna) o macro (tales como la disponibilidad de las drogas en la comunidad y las actitudes culturales con relación a su uso). Para ser completas, las explicaciones deben incluir tanto las condiciones micro como las macro, así como las indicaciones de cómo se entrecruzan unas con otras y con las acciones/interacciones (otra vez, ver el capítulo 12).

Denominar las condiciones

Las condiciones, como lo hemos dicho, pueden ser micro o macro, virar o cambiar a lo largo del tiempo, afectarse una a otra y combinarse de varias maneras en cuanto a sus diferentes dimensiones. Además, es posible que se añadan algunas nuevas por el camino. Los rótulos que se les ponen a las condiciones, tales como *causal, interviniente y contextual* son maneras de tratar de seleccionar algunas de las relaciones complejas entre las condiciones y sus posteriores relaciones con las acciones/ interacciones.

Las *condiciones causales* suelen representar conjuntos de acontecimientos que influyen sobre los fenómenos, como por ejemplo, estar en una fiesta donde se ofrezcan drogas.

Las *condiciones intervinientes* son las que mitigan o de alguna manera alteran el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos tales como que el adolescente de pronto sienta que drogarse no es bueno para él. Estas últimas suelen surgir de las contingencias (acontecimientos inesperados), a las que a su vez se les debe responder por medio de una forma de acción/interacción. Por ejemplo, los adolescentes pueden tener el propósito de ir a una fiesta porque saben que allá les van a pasar droga, para ensayarla. Sin embargo, si los padres del adolescente que está haciendo la fiesta regresan a casa de manera inesperada, entonces aquéllos tendrán que cambiar de planes. Para soslayar esta situación, podrían irse para un sitio donde se reúnen normalmente estos adolescentes y pasar la droga allá. O pueden decidir no consumir droga esa noche, y dejar su experimento para otro tiempo y lugar. Las condiciones intervinientes pueden ayudar a explicar por qué algunos adolescentes continúan experimentando mientras otros no. Algunos pueden ser invitados a una fiesta sin saber que va a haber drogas, ensayarlas, decidir que se divierten tomándolas y continuar consumiéndolas. Otros, pueden haber ensayado la droga, pero les cayó mal y nunca volvieron a buscarla. Tanto las condiciones causales como las intervinientes pueden surgir de las condiciones de nivel micro o macro.

Las *condiciones contextuales* son el conjunto de condiciones específicas (patrones de condiciones) que se entrecruzan en las dimensiones en un tiempo y lugar para crear el conjunto de circunstancias o problemas a los cuales responden las personas por medio de la acción/interacción. Explican por qué un fenómeno como el de "experimentar con drogas" es "limitado" para algunos adolescentes mientras que puede llevar a un "uso abundante" de drogas a otro. Las condiciones contextuales tienen su origen en las condiciones causales (y en las circunstanciales) y son el producto de la forma como se entrecruzan y combinan en variados patrones dimensionales. Por ejemplo, si fuéramos a especificar que el "grado de acceso a las drogas" es una de las circunstancias causales relacionadas con uso de droga de los adolescentes en general, y sabemos que ese concepto puede variar en sus dimensiones desde "fácil" a "difícil", entonces podríamos advertir que la dimensión "fácil" del acceso es una de las

condiciones para que los adolescentes prueben las drogas. Por lo general, hay muchas condiciones diferentes en un contexto cada una con sus propias dimensiones específicas. Al agrupar las condiciones según sus dimensiones, el analista es capaz de identificar patrones o conjuntos de condiciones que crean un contexto (para un ejemplo excelente de los contextos y además un análisis, ver a Strauss, 1978).

Lo importante no es tanto identificar y enumerar condiciones causales, intervinientes y contextuales sino que el analista se fije en el entramado complejo de acontecimientos (condiciones) que lleva a que se den problemas, asuntos o sucesos a los cuales las personas responden por medio de alguna forma de acción/ interacción, con alguna clase de consecuencias. Además, el analista puede identificar cambios en la situación original (si es que los hay), como resultado de la acción/interacción.

Otra anotación que puede hacerse sobre las condiciones es que las explicaciones requieren **suposiciones sobre la pertinencia de la causalidad.** Sin embargo, qué son estas suposiciones y cuál es justamente la "naturaleza" de la causalidad ha sido objeto de grandes debates de los filósofos de la ciencia y algunos científicos. Las diferentes disciplinas y especializaciones científicas difieren de manera considerable en lo que consideran causalidad, elementos causales y secuencias causales. En la biología evolutiva, la causalidad no es la misma que en la biología genética y ciertamente no se parece a las ideas de probabilidad de los físicos subatómicos. En las ciencias sociales y en muchas de las disciplinas prácticas, sin duda también hay discusiones y debates respecto de la naturaleza de la causalidad. Nuestra preocupación como analistas, no es tanto con la causalidad sino con las condiciones de diversos tipos y la manera como se entrecruzan para crear acontecimientos que llevan a acciones/ interacciones. Cuando la gente actúa, queremos saber por qué, cómo sucedió, y a qué situaciones, problemas o asuntos responden. Esto nos lleva a nuestra próxima característica paradigmática, la acción/ interacción.

A **las tácticas estratégicas o** rutinarias o el **cómo** maneja la gen-te situaciones, problemas y asuntos que encuentra se los denomina *acciones/interacciones.* Éstas representan lo que las personas, organi-

zaciones, mundos sociales o naciones hacen o dicen. Las **acciones/ interacciones estratégicas** son actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema, y al hacerlo moldean el fenómeno de alguna manera. Por ejemplo, si el fenómeno o categoría que estamos estudiando es "lograr que continúe el flujo de trabajo" en una unidad hospitalaria, y uno de los problemas que emergen es que tres de los cinco miembros del personal asignado a cada unidad no vinieron un día por encontrarse enfermos, entonces nos interesaría observar cómo se manejó el problema de tener menos personal del necesario y lograr que el trabajo se realizara. ¿Llamó la enfermera jefa a los supernumerarios o personal adicional? ¿Restringieron el cuidado de los pacientes a las meras necesidades básicas? ¿Transfirieron pacientes a otra unidad?

Las rutinas son acciones/interacciones que corresponden a las formas más habituales de responder a las ocurrencias de la vida cotidiana, como por ejemplo, tener un protocolo establecido para el caso de que el número de empleados disminuya. En las organizaciones adoptan la forma de reglas, reglamentaciones, políticas y procedimientos. Aunque los investigadores tienden a enfocar sus estudios en lo problemático, también es importante examinar los asuntos de rutina, pues ellos muestran las acciones/interacciones (que antes se han trabajado de manera estratégica) que tienden a mantener el orden social.

El término "acción/interacción" es un concepto importante. No sólo denota lo que ocurre entre individuos, grupos, organizaciones y similares (por ejemplo, pasar la marihuana y compartir los cigarrillos en algunas fiestas de adolescentes) sino que también incluye asuntos tales como conversaciones sobre las experiencias con la droga así como las negociaciones y otros tipos de charlas que ocurran en situaciones de grupos que hacen presión sobre sus miembros. Además de los "sucesos" — verbales y no verbales— que tienen lugar entre los individuos, la acción/interacción se refiere a las discusiones y revisiones que se dan en los individuos mismos, por ejemplo, sopesar los pros y contras del uso de drogas (advertencias de maestros y padres para evitar el consumo de drogas medido contra el rechazo de los muchachos del grupo si uno no las consume) y la fumada en sí, que puede ser una profunda inhalación o un gesto simbólico.

Las acciones/interacciones entre individuos que actúan en grupos **pueden** o **no** estar **alineadas,** o **sea** coordinadas. Las acciones/ interacciones evolucionan con el tiempo a medida que las personas definen o dan significados a las situaciones. Bajo algunas condiciones no se da la alineación, y la situación se torna conflictiva y con el tiempo se deteriora por completo.

El último término paradigmático es *consecuencias.* Siempre que hay acción/interacción o falta de ella, con respecto a un asunto o problema, o para manejar o mantener una cierta situación, hay un abanico de consecuencias, algunas de las cuales pueden ser busca-das y otras no. Trazar estas consecuencias, así como explicar cómo alteran la situación y afectan el fenómeno en cuestión, proporciona explicaciones más completas. Por ejemplo, aunque en algunos casos consumir drogas de forma "limitada" puede ir en detrimento de algunas personas, nuestra entrevistada en realidad describía la experimentación con drogas como una experiencia de **crecimiento.** Puede ser una experiencia **devastadora,** una experiencia **aterrado**ra, etc., pero para ella no lo fue. Ella pudo ensayar las drogas, definir el significado que tenían para ella, darse cuenta de qué se trataba el asunto y, llegado el momento, dejar de usarlas y proseguir con su vida normal. Las consecuencias, al igual que las condiciones, tienen propiedades inherentes. Pueden ser singulares (no es lo normal) o múltiples. Tienen una duración variada. Pueden ser visibles para uno pero no para otros o para los demás pero no para uno. Pueden ser inmediatas o acumulativas, reversibles o no, previstas o impredecibles. Su impacto puede ser pequeño (si afecta sólo una parte pequeña de la situación) o amplio (con consecuencias que hacen impacto unas sobre otras, para crear una secuencia de acontecimientos que alteran por completo un contexto). Como analistas, deseamos captar de esto lo máximo posible.

Oraciones que expresan relaciones

Al comenzar el análisis de las primeras entrevistas, el investigador no puede menos que advertir cómo se relacionan los conceptos entre sí. Al explicar estas relaciones, comienza a vincular categorías con

subcategorías, o sea, a darse cuenta de que éstas parecen ser condiciones; aquéllas, acciones/ interacciones; las otras, consecuencias. Llamamos "hipótesis" a estas intuiciones iniciales sobre la forma en que se relacionan los conceptos porque vinculan dos o más conceptos, explicando el qué, el porqué, el dónde y el cómo de un fenómeno. Ejemplos de tales oraciones son los siguientes:

> 1. Cuando las drogas se consiguen *fácilmente,* hay presión del *grupo,* las drogas se consideran una experiencia *novedosa,* los adolescentes quieren retar la posición *negativa de los adultos,* los adolescentes tienen más probabilidades de "experimentar" con drogas.
>
> 2. "Hablar sobre drogas" es el tipo de acción/ interacción por medio del cual los adolescentes adquieren y dan información sobre las drogas y sus "experiencias".
>
> 3. Como consecuencia de la "experimentación limitada" con las drogas, los adolescentes pueden, probablemente, adquirir "conocimiento de primera mano" sobre las mismas y lograr la "aceptación del grupo".

Aunque las hipótesis se derivan de los datos, porque son abstracciones (esto es, oraciones hechas en el nivel de los conceptos más que en el de los datos brutos), es importante que sean validadas y reelaboradas por medio de la comparación continua de los datos, incidente por incidente. A veces los datos que van llegando parecen contradecir una hipótesis, lo cual no necesariamente significa que ésta sea incorrecta. Cuando se halla una contradicción, es importan-te observar si los datos presentan una verdadera inconsistencia o denotan una dimensión o variación extrema de los fenómenos en cuestión. Descubrir contradicciones nos lleva a cuestionar más nuestros datos a fin de determinar qué sucede en realidad, mientras que descubrir las variaciones extiende el rango de las dimensiones de una categoría y le presta un poder explicativo mayor (responde por las diferencias). Por ejemplo, una estudiante de uno de nuestros seminarios que estaba estudiando el fenómeno del dolor psicológico de quienes cuidan a personas con el mal de Alzheimer, se sorprendió al encontrar un caso en el que uno de los entrevistados expresaba muy poco dolor psicológico. Después de escuchar cuánto dolor expresaban los otros, éste la dejó perpleja. Finalmente se dio cuenta de que este caso representaba una dimensión extrema de "expe-

rimentar dolor psicológico" (en este caso, bajo). Lo que se volvió importante entonces fue determinar las condiciones que operaban en esta situación particular para crear tal variación (Khurana, 1995).

Desarrollo posterior de categorías y subcategorías

Tal como se mencionó al comienzo de este capítulo, las codificaciones axial y abierta no son actos secuenciales. Uno no deja de codificar buscando propiedades y dimensiones mientras está construyendo las relaciones entre los conceptos. Éstos se van uniendo naturalmente, como lo demostró nuestro capítulo sobre microanálisis (capítulo 5). Tanto las dimensiones como las relaciones aumentan la densidad y el poder explicativo de una teoría y pueden seguir emergiendo durante el análisis.

Se considera que una categoría está *saturada* cuando, al parecer, ya no emerge información nueva durante la codificación, o sea, cuan-do en los datos ya no hay nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias. Sin embargo, este planteamiento es asunto de grado. En realidad, si uno buscara más y con más ahínco, siempre se encontrarían propiedades o dimensiones adicionales. Siempre existe la posibilidad de que surjan cosas "nuevas". La saturación consiste más bien en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contrapro-ducente porque lo "nuevo" que se descubre no le añade mucho a la explicación. O, como sucede a veces, al investigador se le acaba el dinero o el tiempo, o ambas cosas.

Pasar de la inducción a la deducción y viceversa

El concepto de inducción suele aplicarse a la investigación cualitativa. Nuestra posición sobre el asunto es la siguiente: aunque las oraciones que expresan relación o hipótesis sí evolucionan a partir de datos (pasamos del caso específico al general), siempre que conceptualizamos datos o desarrollamos hipótesis, hasta cierto grado estamos interpretando. Para nosotros, una interpretación es una forma de deducción. Estamos deduciendo lo que sucede con base en

los datos pero también en nuestras lecturas de los datos junto con nuestras suposiciones sobre la naturaleza de la vida, la literatura que nos acompaña y las discusiones que hemos tenido con los colegas (así es como nace la ciencia). En realidad, existe una interrelación entre la inducción y la deducción (como en todas las ciencias). **No estamos diciendo que ponemos nuestras interpretaciones por encima de los datos o que no permitimos que surjan interpretaciones. Lo que en realidad decimos es que reconocemos el elemento humano en el análisis y la posibilidad de distorsión del significado. Por eso consideramos importante que los analistas validen sus interpretaciones por medio de la comparación permanente de unos datos con otros.**

Demostración de la codificación axial

Enseguida demostraremos de manera breve cómo se puede realizar la codificación axial. La categoría que vamos a codificar es "trabarse".' Usamos el mismo formato que antes, en que presentamos una sección de una nota de una entrevista y luego escribimos un memorando sobre ella. Las notas fueron tomadas de la misma entrevista sobre adolescentes y drogas que presentamos en el capítulo 8. Tengan en cuenta que en la codificación axial, así como en la codificación abierta, el analista continúa formulando todo tipo de preguntas generativas, hace constantes comparaciones teóricas y emplea las herramientas analíticas descritas anteriormente. Observemos también que es imposible codificar la categoría de "trabarse" sin poner sobre el tapete los conceptos e ideas que evolucionaron a partir de la codificación hecha en el capítulo sobre codificación abierta (Capítulo 8).

Entrevistada: comencé con la marihuana. La marihuana no te traba la primera vez que la fumas. La mayor parte de la gente la tiene que fumar dos o tres veces antes de sentirse remotamente mareada. Yo lo hice cinco o seis veces antes de sentir los efectos. La ensayé en una fiesta. Los muchachos la prueban; nadie la cuestiona. Simple-mente se entendía que la iban a pasar a todos y que todos íbamos a probar. Yo era muy joven, creo que tenía 13 años. Resulté ser muy alérgica a la marihuana. No fue algo a lo que yo me enviciara nunca.

Memorando. El hecho de "trabarse" puede describirse como un acto estratégico, una *acción/interacción.* Consiste en **"ingerir drogas"** (relación entre un individuo y una substancia) y también una **"experiencia corporal"** (tanto física como mental) resultante de tal ingestión. *Trabarse** también es un *proceso.* Es una **experiencia aprendida,** que evoluciona con el tiempo. Necesitó probar la marihuana entre cinco y seis veces antes de que ella llegara al estado de "sentirse trabada"; uno tiene que trabajar con la droga o permitirle que haga efecto. Las *condiciones* que se deducen de este párrafo pertenecen no tanto a "trabarse" como a otro fenómeno: "experimentar con drogas". Su experimentación tuvo lugar en el contexto de una "situación de grupo". Las condiciones expresadas eran "expectativa del grupo" y "fácil consecución". Lo que no se expresó fue que ella fue a la fiesta por su propia voluntad, al parecer a sabiendas de que iba a haber drogas. Aunque se menciona la edad, no es claro qué papel desempeña ese concepto en la experimentación con drogas. La relación de edad a "experimentación con drogas" tiene que ser explorada en entrevistas posteriores. Las *consecuencias* de "trabar-se" se expresan aquí. En su caso, éstas eran: "tener una reacción adversa", que probablemente *a su vez* contribuía a que experimentara sólo en una "base limitada", al menos con esta droga. También se colige de esta párrafo la relación entre los dos fenómenos: "trabarse" y "experimentar con drogas". Uno tiene que ingerir una sustancia o experimentar con drogas para trabarse.

Entrevistador: explícate.

Entrevistada: me daban náuseas y vomitaba. Al principio era un reto. La probé cinco o seis veces y nada pasó. Uno empieza a preguntarse qué pasa con uno. Quiere sentirse como los demás. Yo pensaba, bueno, ya he llegado hasta aquí y quiero terminar y trabarme. La primera vez que me "mareé" gocé mucho. Me sentía borracha. Estaba con una amiga. Sentía como si estuviera en otro mundo. Era divertido. Pero hago una reacción muy fuerte a la marihuana. La

---

Nota del editor: "trabarse", término con el que en Colombia se designa la alteración de los sentidos provocada por el uso de drogas.

mayor parte de la gente la maneja bien. Para mí, es como estar intoxicada con alcohol. La segunda vez también estaba con mi amiga. Ambas nos pusimos a reír y pasamos delicioso. Después de un tiempo, dejó de gustarme porque empecé a sentirme mal. Después de eso la ensayé algunas veces a ver qué sucedía y siempre tenía la misma reacción.

Memorando. Algunas de las propiedades de "trabarse" salen a la superficie en las siguientes frases. Ella nos dice que "trabarse" puede ser una experiencia **agradable** (fue divertido) o una experiencia **no placentera.** También explica que el proceso de llegar a experimentar el mareo puede ser **lento** o **rápido.** Para ella fue lento y con él vinieron ciertas consecuencias — "sentirse diferente o apartada del grupo" — lo cual, a su vez, se convirtió en parte del conjunto siguiente de *condiciones contextuales* para que ella quisiera continuar probando la marihuana de modo que pudiera experimentar una "traba" como la de sus amigos. Lo que no se dijo de manera directa pero está implicado es que los otros adolescentes comparten su experiencia o hablan de "trabarse" "hablando sobre drogas". Otra propiedad que salió es la reacción de uno, que con relación a las drogas puede ser **fuerte** o **débil.** La de ella fue fuerte. También estaba diciéndonos que las *consecuencias* pueden evolucionar con el tiempo, pasar de divertirse (quererlo hacer otra vez) a caerle mal (no querer volver a consumir esa droga). Que a uno le caiga mal es una *consecuencia* no anticipada, que luego se vuelve parte del conjunto siguiente de condiciones contextuales que afectan el deseo de experimentar con marihuana otra vez, aunque ella, en ocasiones, volvía a tratar de probar para saber si los efectos desagradables continuaban. Otro aspecto de la propiedad "reacción" es que pudiera ser **repetida** (todas las veces) o **no repetida** (algunas veces, o nunca más). También podríamos añadir a nuestra lista de las condiciones que conforman el contexto de experimentar con drogas la de "imitar al grupo", o sea, el deseo de experimentar una traba como la de los demás.

Entrevistador: ¿cómo era la diversión? Cuéntame más.

Entrevistada: pues bien, uno está en una actitud diferente, un estado de conciencia distinto. Uno tiene algo adentro que parece controlar la manera como piensa, como ve el mundo. Uno tiene una

sustancia extraña que juega con la mente de uno. Es diferente cuan-do uno lo pasa bien sin drogarse. Con esto, uno se deja influir por esta substancia, deja que lo lleve. La mayor parte de la gente puede salirse de ese estado y controlarse rápido si lo necesita. Pero se pueden relajar, estar contentos. Nosotros sólo nos quedábamos sentadas hablando. A veces decíamos cosas locas. Simplemente nos abre la perspectiva de la vida, permite ver las cosas de nuevas maneras, modos en los cuales no las habíamos visto antes. Aumenta el pensamiento, le permite a uno percibir las cosas de manera diferente. A uno se le sueltan el pelo y los prejuicios. No sé exactamente cómo explicarlo.

Memorando. Aquí nuestra entrevistada describe la experiencia real de "trabarse", y al hacerlo nos permite definir el concepto en términos de sus propiedades. Nos habla de que "trabarse" es como estar en un "**estado alterado**" de la mente. Es un proceso de "**dejarse ir",** de dejar que la droga ejerza su influencia sobre uno. Esto es probablemente el porqué "trabarse" es una **experiencia aprendida;** uno tiene que aprender cómo proceder con la droga y dejarse ir. También expresa que los individuos tienen **algún grado de control sobre este estado alterado** en el hecho de que pueden salir de él si lo necesitan. También se puede describir la situación como "**estar relajado",** como "**tener la mente abierta",** como "**animar a que se explore**" y como "**transformar las percepciones".**

Entrevistador: sigue. Lo estás haciendo muy bien.

Entrevistada: mientras que el alcohol le quita a uno las inhibiciones, la marihuana no. Uno no le cuenta a la gente los secretos más profundos y oscuros cuando está "trabado", como puede hacerlo con el alcohol. Con el alcohol se pierden las inhibiciones pero con la marihuana uno las conserva. La mayor parte de la gente cuando está trabada tiene control de sí misma. Sabe exactamente lo que dice y hace. Como dije, mi reacción a la marihuana es más bien rara. Es muy fuerte. [Todo un] 90% de la gente se controla sin problemas. A mí me dan náuseas. No necesito mucho para estar supertrabada. Entonces ya me pongo mal. No tengo mucho control de lo que hago. Me siento aturdida. Vomito. No es una experiencia que me guste mucho.

Memorando. Mantener el "control", tanto sobre uno como sobre la experiencia con la droga parece ser una *propiedad* pertinente de "trabarse". Nos dice que tener "el control" para ella implica "no perder las inhibiciones", "o revelar los secretos" y "saber lo que uno hace y dice". También nos da otro concepto, "supertrabado", y el "súper" es una dimensión del grado de "trabarse", que parece variar desde estar "supertrabado" a "estar en control", con lo cual agrega una mayor definición a nuestra categoría. Algunas *consecuencias* de estar "supertrabado" (relacionando la dimensión de "súper" con las consecuencias) es tener una "experiencia desagradable versus una agradable". Las especificidades para ella eran: "estar aturdida, sin control, y enferma".

El uso de marcos conceptuales mínimos y otras técnicas de registro

Es importante llevar un registro de nuestro análisis durante la codificación axial. Los dos mecanismos de registro que introducimos aquí exigen el uso de marcos conceptuales mínimos y de diagramas de conceptos, ambos diseñados para mostrar las relaciones entre los mismos.

Los *marcos conceptuales* mínimos son las pequeñas estructuras teóricas diagramadas que emergen como resultado de hacer una codificación en torno de un concepto. Los diagramas son mecanismos muy importantes, y su uso debe comenzar temprano en el análisis pues ayudan al analista a encontrar posibles relaciones. Dey (1993) lo manifestó con gran claridad cuando dijo: "Las presentaciones diagramadas no son simple decoración para nuestras conclusiones porque ellas también proporcionan una manera de alcanzarlas" (p. 192). En el capítulo 14 se dirá más sobre memorandos y diagramas.

Habiendo llegado a este punto en nuestro análisis, podríamos resumir los hallazgos usando un marco conceptual mínimo (figura 9.1). Esto nos ayudaría a mantener en mente las relaciones entre conceptos a medida que avanzamos en nuestro análisis. También señalaría vacíos en la teoría que va evolucionando e indicaría qué datos adicionales deberíamos recolectar para poder desarrollar mejor las cate-

gorías. Observemos cómo en este marco conceptual estamos juntan-do dos conceptos principales —"experimentar con drogas" y "trabarse" — y estamos indicando cómo se entrecruzan en cuanto a las dimensiones.

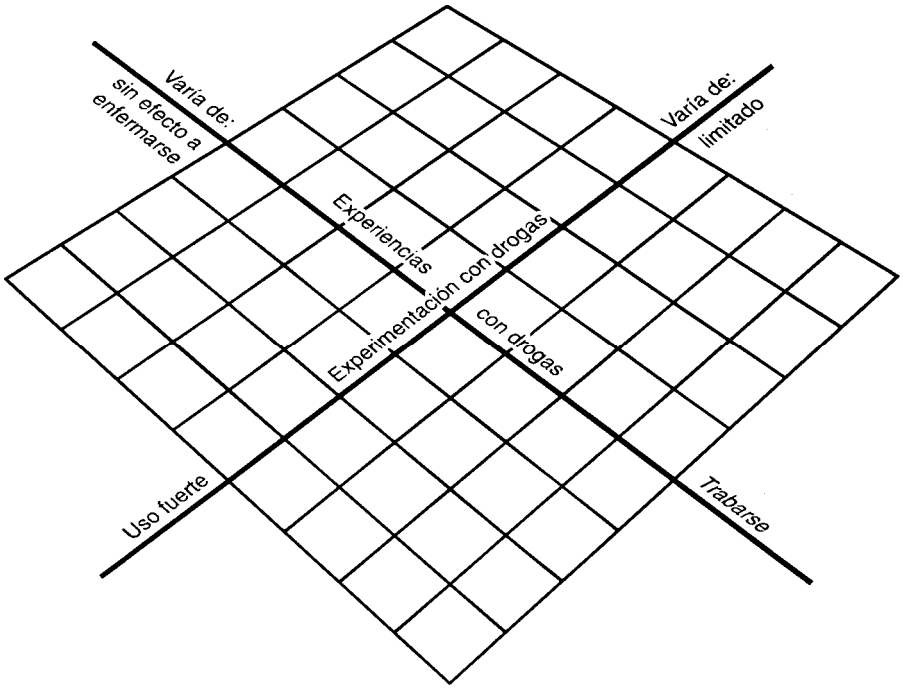


Figura 9.1 Marco conceptual mínimo que muestra los entrecruzamientos de dos conceptos principales.
Las líneas gruesas representan la intersección de categorías principales. Las delgadas representan la intersección de categorías menores con las principales y de unas con otras.

Resumen

El presente capítulo trató acerca de cómo codificar alrededor del eje de una categoría para añadirle profundidad y estructuración. Introduce el paradigma como mecanismo analítico conceptual para organizar datos e integrar las estructuras con los procesos. En la codificación axial, nuestro propósito es construir de manera sistemática las categorías y relacionarlas entre sí. Este paso del análisis es importante porque estamos construyendo teoría. Encontrar las relaciones entre los conceptos y los subconceptos puede ser difícil. Los analistas principiantes deben tener en cuenta que lo importan-te no es la noción de condiciones, acciones/ interacciones y consecuencias sino descubrir las maneras como las categorías se relacionan unas con otras. El paradigma es sólo un mecanismo que los analistas pueden usar para pensar sobre tales relaciones. Aunque útil, éste nunca debe usarse de manera rígida porque puede volverse un fin en vez de un medio.

También es importante para los analistas recordar que, en cualquier momento y lugar, pueden presentarse "chispazos" *(insights)* acerca de la manera como se relacionan los conceptos — en la mitad de la noche, mientras leemos el periódico, o mientras conversamos con los colegas—. Es bueno mantener lápiz y papel a mano, anotar estas experiencias sorpresivas y traerlas al análisis. (Strauss se refería a este proceso como nuestra mente subliminal en acción). Algunos investigadores encuentran útil llevar diarios en los que registran sus procesos de pensamiento y cómo evolucionaron sus conceptos y se transformaron en el transcurso de sus proyectos de investigación. A estos diarios se hace referencia durante la fase de escritura, y ayudan a explicarle al lector cómo llegaron los investigadores a sus conclusiones.

10

Codificación selectiva

Definición de términos

Codificación selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría.

Saturación teórica: punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis.

Rango de variabilidad: el grado hasta el cual varía un concepto en cuanto a las dimensiones de sus propiedades: esta *variación* se integra a la teoría por medio de un muestreo que busca la diversidad y los rangos de las propiedades.

En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de *teoría*. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías. El presente capítulo describe tales procesos.

Integración

Los datos *se vuelven teoría*

Ver cómo va emergiendo una teoría es un proceso fascinante, pero que no ocurre de la noche a la mañana (aunque uno pueda haber tenido un *insight).* No emerge de la página como por arte de magia; es un proceso que va dándose con el tiempo. Uno podría decir que comienza con el primer análisis que se hace y no termina hasta la escritura final. Al igual que en todas las fases del análisis, la integración es una interacción entre el analista y los datos. A tal interacción se trae la *Gestalt* analítica, que incluye no sólo quién es el analista sino también la evolución del pensamiento que ocurre con el tiempo gracias a la inmersión en los datos y el cuerpo acumulado de hallazgos que hemos registrado en memorandos y diagramas. Aunque las claves de la forma como se ligan los conceptos se pueden encontrar en los datos, sólo cuando el analista **reconoce** las relaciones como tales, éstas emergen. Además, siempre que hay un reconocimiento existe algún grado de interpretación y selectividad. Pero, más que todo, la integración es un trabajo arduo. Tal como Paul Atkinson, coautor de un excelente libro sobre investigación de campo (Hammersley y Atkinson, 1983), me escribió en una comunicación personal:

> Este aspecto —integrarlo todo— es uno de los más difíciles de todos, ¿no te parece? Una cosa es lograrlo verdaderamente y otra la dificultad de inyectar la mezcla correcta de: a) fe en que puede lograrse, en que se logrará y será reconocido; b) que se logrará trabajando, no por inspiración romántica; c) que su solución no es como la de un acertijo o problema matemático sino que tiene que construirse; d) que no se puede consolidar todo en una sola versión; y e) que cualquier proyecto podría configurarse de diferentes maneras.

El presente capítulo muestra diferentes técnicas analíticas, diseñadas para facilitar la integración. Las técnicas son especialmente útiles cuando el analista está perplejo, sintiendo que los datos están empezando a "cuajar" pero inseguro de cómo explicar estas sensaciones intuitivas. También plantea procedimientos para refinar la teoría una vez el analista se ha comprometido con un esquema teórico.

Puntos importantes

Al leer este capítulo es preciso tener en mente algunas ideas importantes. Tal como se dijo antes, los conceptos que llegan a la posición de categoría son abstracciones y representan, no la historia de un individuo o grupo, sino las historias de muchas personas o grupos reducidas a términos altamente conceptuales y representadas por ellos. Aunque dejan de ser datos específicos de individuos, grupos u organizaciones, las categorías se derivan comparando los datos de cada caso; por tanto, en un sentido general, deben ser relacionadas con, y aplicables a, todos los casos del estudio. Son los detalles incluidos en cada categoría y subcategoría, por medio de la especificación de propiedades y dimensiones, los que descubren las diferencias de los casos y las variaciones dentro de una categoría.

Segundo, si construir una teoría es el objetivo del proyecto de investigación, entonces los hallazgos *deben* presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados, no sólo como una lista de te-mas. Las afirmaciones que expresan relaciones, como los conceptos, se extraen, como abstracciones, de los datos. Sin embargo, como son interpretaciones abstractas y no detalles descriptivos de cada caso (datos crudos), el analista los "construye" (como los conceptos) a partir de los datos. **Por "construir" queremos decir que el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en con-juntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre;** raramente estos conceptos o afirmaciones son palabras exactas de un entrevistado o de un caso, aunque podrían serlo (por ejemplo, los códigos *in vivo).* Por lo general representan la opinión de muchos.

Tercero, hay más de una manera de formular oraciones que expresen relaciones. En nuestras publicaciones no se presentan como hipótesis o proposiciones explícitas sino que tienden a estar entretejidas de manera inocua en la narrativa, tal como se demuestra en el memorando integrador del consumo de drogas en los adolescentes que mostramos a continuación. Sin embargo, no hay una razón por la cual uno no pueda ser más específico y hacer uso de oraciones **explicativas** tales como "bajo estas condiciones", "entonces" y "cuan-

do ocurre este conjunto de acontecimientos". Se trata de un asunto estilístico, en buena medida resultado de la perspectiva teórica y de la disciplina para la cual escribe el investigador. No hay *sólo una manera correcta* de expresar las relaciones. El elemento esencial es que se interrelacionen las categorías para formar un esquema teórico más amplio.

Descubrir la categoría central

El primer paso para la integración es determinar una categoría central. La categoría central, algunas veces llamada categoría medular, representa el tema principal de la investigación. Aunque la categoría central va evolucionando a partir de la investigación, también es una abstracción. En un sentido **exagerado** consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos "de qué trata esta investigación". Por ejemplo, volviendo a nuestro estudio hipotético del uso de las drogas por parte de los adolescentes, podemos conceptualizar la esencia de esa investigación como: "La droga y los adolescentes: fase de experimentación". Esta explicación es *nuestra* interpretación sobre el tema de la investigación y, de cuáles parecen ser los asuntos o problemas más notorios de los participantes. Otro investigador, que proviniera de una orientación teórica diferente y cuya investigación estuviera guiada por otra pregunta, podría llegar a una interpretación totalmente diferente. Sin embargo, una vez el analista explica en detalle cómo llegó a tal conceptualización, otros investigadores, independientemente de su perspectiva, deberían poder seguir el camino de la lógica del analista y estar de acuerdo con que la suya es una explicación valedera.

Criterios para escoger una categoría central

Una categoría central tiene poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Además, una categoría central debe poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías.

Una categoría central puede evolucionar a partir de la lista de categorías existentes o un investigador puede estudiar las categorías y de-terminar que, aunque cada una cuenta parte de la historia, ninguna la capta por completo y por tanto se necesita otro término o frase más abstractos, una idea conceptual bajo la cual se puedan agrupar todas las otras. Strauss (1987) proporcionó una lista de criterios que se pueden aplicar a una categoría para determinar si califica como central:

---

1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.
5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central (p. 36).

Escoger entre dos o más posibilidades

Los analistas identifican a veces en los datos lo que podrían ser dos temas centrales o dos ideas. Nuestra sugerencia, especialmente para los analistas principiantes, es que escojan una idea como categoría central, y luego relacionen la otra categoría (o categorías) con tal idea central. Por ejemplo, aunque la palabra "cuerpo" surgió como concepto pertinente en nuestro estudio de los pacientes con enfermedades cróni-

cas y sus cónyuges, nos centramos en el trabajo del manejo de la dolencia por parte de las parejas. Después fue cuando adoptamos el concepto de "cuerpo" y, por medio del análisis de otros datos, desarrollamos nuestras ideas para formar un esquema teórico sobre el cuerpo.

La dificultad de decidirse por una categoría central

Algunas veces los estudiantes, en especial los que están en campos de la práctica clínica, se dejan enredar por los detalles descriptivos de un estudio, o están tan inundados de datos que son incapaces de obtener la distancia necesaria para comprometerse con una idea central. Para ellos, toda idea que aparezca en los datos tiene igual importancia. Leer los memorandos no les ayuda y la persona sólo se confunde más con tanta información contenida en ellos. Cuando esto sucede es hora de consultar con un profesor, colega, o cualquier otra persona conocedora que esté dispuesta a sentarse con el analista y a ayudarle con una lluvia de ideas. A veces los estudiantes son inseguros y lo único que necesitan es reafirmar que están en la senda correcta. Otras veces, necesitan ayuda para distanciarse de los detalles de los datos. La "persona de afuera" puede formular una serie de preguntas dirigidas que fuerzan al analista a replicar con comentarios abstractos pero directos. El solo hecho de que alguien escuche, a menudo ayuda al analista a ganar distancia.

Técnicas para ayudar a la integración

Existen diversas técnicas que se pueden usar para facilitar la identificación de la categoría central y la integración de los conceptos, entre las cuales se encuentran: escribir el argumento de la historia, usar diagramas y revisar y clasificar los memorandos a mano o por me-dio de un programa de computadores (si se está usando uno).

Escribir el argumento de la historia

Cuando el investigador comienza a pensar sobre la integración, ya ha estado inmerso en los datos durante algún tiempo y por lo gene-

ral tiene una sensación "visceral" acerca de lo que tratará la investigación, aunque pueda tener dificultades en articular cuál sea ésta. Una manera para superar este *impase* es sentarse a escribir unas pocas frases descriptivas sobre "lo que aparentemente ocurre aquí". Puede empezar dos, tres o hasta más veces antes de ser capaz de articular los pensamientos de una manera concisa. Pero tarde o temprano emerge una historia. A menudo, volver a los datos crudos y releer varias entrevistas u observaciones ayuda a estimular el pensamiento. Esto tiende a funcionar **si uno los lee, no buscando un sentido detallado sino general,** deteniéndose y haciéndose las siguientes preguntas: ¿Cuál es el asunto o problema principal con el que parecen estar luchando estas personas? ¿Qué resuena una y otra vez? ¿Qué es lo que se percibe aunque no se esté diciendo de manera directa? Para entender una historia descriptiva y cómo puede verse, consideremos el siguiente ejemplo. La historia emerge de un estudio hipotético sobre el uso de las drogas en los adolescentes.

> **Memorando: Identificar la historia.** Este estudio consistió en 100 entrevistas a adultos jóvenes entre veinte y treinta años que usaron drogas durante sus años de adolescentes. Nos interesaba descubrir por qué cuando eran adolescentes consumían drogas y cómo percibían o describían la experiencia ahora que ya había pasado su adolescencia. En una mirada retrospectiva con más distancia, estas personas pueden presentarnos su historia con más introspección de la que tendrían si hubieran sido efectivamente interrogados durante su adolescencia. El hecho de que miren hacia atrás y hablen ahora con una perspectiva "actual" es, quizás, la razón de que aparezca la siguiente historia:
>
> **Historia descriptiva:** Lo que nos impresiona una y otra vez sobre estas entrevistas es que, aunque muchos adolescentes consumen drogas, muy pocos acaban volviéndose drogadictos. Parece ser un tipo de experimentación de adolescente, una fase del desarrollo de su vida que marca el paso de la niñez a la adolescencia y luego de la adolescencia a la edad adulta. Estos muchachos aprenden sobre drogas y sobre sí mismos, logran la aprobación del grupo y retan la autoridad adulta por medio del consumo de drogas. Se trata de un comporta-miento muy específico que los aleja de la familia pero que, al mismo tiempo, los hace ser miembros del grupo de adolescentes. Experimentan con drogas para descubrir por sí mismos cómo son éstas y aprenden que pueden controlar su propio comportamiento mientras consumen alguna droga. Luego, cuando pasan a desempeñar papeles más

> adultos, descubren que ya no tienen ningún deseo de seguir usando las drogas, o si lo hacen, es por razones de recreación. Era cosa de adolescentes, que ya no les interesa. El consumo de droga de los adolescentes, la mayoría de las veces, es parte de una fase de transición — una época en que se pasa de ser niño a adulto—, marcada por la posibilidad de experimentar muchos tipos de comportamientos, uno de los cuales es el uso de drogas. La mayor parte se limitan al consumo en fiestas.

El paso de la descripción a la conceptualización

Una vez el analista ha captado la esencia de la investigación, está listo para darle a esa idea central un nombre y para relacionar otros conceptos con éste. Si ninguna categoría existente parece captar completamente la substancia, entonces debe usarse un concepto más amplio. Como teníamos en nuestros memorandos un hilo conductor sobre la naturaleza experimental del uso de la droga en los adolescentes pero ningún nombre para eso, tuvimos que encontrar un concepto que captara la esencia de tal proceso y resolvimos conceptualizar nuestra idea central como "uso de drogas en los adolescentes: un rito de iniciación". Para nosotros, esto indica que el uso de la droga era casi siempre limitado y experimental, y servía como un proceso que señalaba la transición de la adolescencia a la edad adulta. Por supuesto, esta idea central debe encajar con los datos, de modo que el próximo paso es volver a escribir la historia pero en este momento usando las categorías existentes. Empleando los conceptos también construimos los *vínculos* entre ellos. El siguiente es un ejemplo de un memorando que tiene el *argumento de la historia, o* sea, que cuenta la historia usando conceptos y sus vínculos. Observemos las oraciones por medio de las cuales se conectan los conceptos y su semejanza con las características del paradigma introducido en el capítulo sobre codificación axial (capítulo 9). Aunque no necesariamente escritas como "estas condiciones se asocian con este fenómeno o proceso" o "esta acción lleva a tal resultado", las relaciones de ese tipo están implícitas. Debe tenerse en cuenta que las relaciones no se escriben a la manera de causa y efectos. Los caminos de las asociaciones son más circunvalares que directos, y hay muchas variables que inter-

vienen en el cuadro analítico e influyen en el sendero de la acción (tipo de consumidor en que uno se convierte). Un memo-guión de la historia podría parecerse a esto:

> **Memo-guión sobre el argumento de la historia.** Aunque muchos adolescentes prueban las drogas, pocos se vuelven adictos. La mayor par-te de los que entrevistamos consumieron drogas durante un tiempo limitado y en cantidades limitadas, y luego, cuando pasó la novelería, dejaron de consumirlas. Para ellos, parecía más un período transicional durante los años adolescentes en los que se experimenta con diferentes comportamientos, a veces "riesgosos", que luego desecharon cuan-do el comportamiento ya no les interesaba o dejaba de servir a sus propósitos. Éste era un paso importante en su desarrollo, pues les permitía *retar la autoridad y tomar el control* de los acontecimientos en su vida durante una época en la que trataban de definir "quiénes eran" como seres independientes de sus padres, pero muy necesitados del apoyo y aceptación del grupo de amigos porque no estaban listos todavía para figurar como adultos. Usaban drogas como una manera de experimentar o como un ritual propio de esa época de la vida. O sea, solían comenzar la experimentación con drogas en una fiesta o con amigos, lo que indica la naturaleza de interacción social (excepto para aquellos que ya se volvieron adictos). Al consumir drogas, los adolescentes mostraban **solidaridad** con el grupo y una **disposición a desa**fiar la autoridad. El uso de la droga les proporcionaba una manera de **conseguir** aceptación y, en la mayor parte, era una experiencia **placentera.**
>
> Mirando en retrospectiva, ahora, como adultos jóvenes, pueden decir que también demostraron su **capacidad** para tomar decisiones y **medidas** para evadir los riesgos. Perciben que **crecieron** emocionalmente con la experiencia. Las condiciones que los llevaban a usar las drogas eran que el *acceso era fácil,* había *presión del grupo* para usar-las *y* conseguían ser *aceptados por el grupo* al hacerlo. La mayor parte **no** usaban drogas para **escapar** de las realidades de la vida, para **alejarse** del dolor físico o psicológico, para sentirse **mejor o envalentonarse,** los que llegarían a ser drogadictos dieron estas razones más a menudo. La cantidad y el tipo de droga que estos adolescentes consumían eran variables. Al agruparlos según sus dimensiones, surgieron cuatro tipos o patrones de consumidores: los *no consumidores,* los *experimentadores limitados, los consumidores recreacionales y los* ***drogadictos.*** Para cada tipo de usuario, la iniciación era diferente. Una condición crítica que determinaba el tipo de usuario y la naturaleza del caso, era la experiencia de tomar la droga, que conceptualizamos como *"trabar-*

se". "Trabarse" creaba el contexto a partir del cual emergían los diferentes tipos de usuarios. Era el "rito" que marcaba su iniciación, como que los dejaba entrar en el grupo y determinaba el resultado. Un adolescente tomaba o no tomaba drogas, se *trababa* o no se trababa. Los que se trababan lo hacían en diversos grados, con resultados y frecuencias variadas. La manera como una persona experimentaba "la traba" influía sobre si continuaba usando las drogas y hasta qué punto. Trabarse es un proceso aprendido. Una de sus propiedades es el grado de control que se tiene sobre el comportamiento. *El control sobre el comportamiento* es una propiedad *y,* al mismo tiempo, una subcategoría de trabarse. Trabarse y mantener control del comporta-miento varían según el **tipo** de droga ingerida, la **frecuencia** con que se usa, las experiencias **previas,** las motivaciones **personales,** las per**cepciones** de lo que la droga parece hacerle a esa persona, la **cantidad ingerida,** etc. Trabarse se veía como una *experiencia negativa o positiva.* Pero aun cuando trabarse se experimentaba como algo negativo, algunas personas continuaban haciéndolo porque no eran capaces de decir "no", querían ser como los demás, sentían que éste era solamente un mal viaje, o se volvían física y psicológicamente dependientes de la droga. Las consecuencias a largo plazo tienen que ver con mirar hacia atrás y percibir que ésta era una simple fase en sus vidas, comporta-miento importante entonces pero que ya habían superado. Nunca se volvieron física o sicológicamente adictos. Los que expresaban que ésta era una fase del crecimiento planteaban que se sentían así porque habían aprendido que lograban *controlar el comportamiento, minimizar los riesgos con un comportamiento cauteloso, y aprender por sí mismos lo que eran las drogas y lo que era una traba.* Se trataba de un comporta-miento riesgoso pero la mayor parte de los adolescentes no se volvieron adictos. A los medios de acción/interacción a través de los cuales aprendían los adolescentes sobre drogas, los tipos de drogas, dónde comprarlas, cómo usarlas y sus peligros, y por medio de los cuales compartían la experiencia de las drogas con sus amigos se los denominó *"hablar de las drogas".* Esta conversación era una parte muy importante del "rito de iniciación". Sin embargo, hablar sobre las drogas no ocurría sólo entre los adolescentes pues también había conversaciones sobre las drogas por parte de las figuras de autoridad. Hablar sobre las drogas podía adoptar muchas formas. Podía ser un acto *informativo, negativo, de presión o de jactancia.*

Para los que no las usaban, no sucumbir a la presión del grupo, ser capaz de decirle "no" a las drogas, y no querer experimentar ni siquiera en una base limitada era lo que marcaba el rito de iniciación. El "no" ceremonial era prueba de que podían soportar la presión del

> grupo y ser aceptados sin tomar drogas. Para ellos la no experimentación y no trabarse eran tanto un rito de iniciación como lo era trabarse para los que sí experimentaban con las drogas. Para los que se volvieron "drogadictos", la experimentación temprana con las drogas era un rito de iniciación, pero de iniciación a la adicción (aunque no siempre irreversible). Para los "experimentadores limitados", tomar droga y trabarse era parte de un rito o marcador ceremonial que servía a un propósito específico durante un período transicional de la vida. Para aquellos que siguieron hasta convertirse en "consumidores recreativos", tomar la droga era una iniciación a un proceso social placentero que continuaban más tarde en la vida pero sólo ocasionalmente y que no interfería con la vida diaria.

Aunque quizás puede haber una explicación mejor, nuestra conceptualización de lo que sucede (es decir, el uso de drogas por parte de los adolescentes como rito de iniciación) parece encajar con los datos y ofrece una interpretación de aquello sobre lo que trataba nuestra investigación. Las otras categorías encajan lógicamente con nuestra categoría principal. La conceptualización también da una explicación para nuestros extremos en cuanto a la dimensión: los no consumidores y los drogadictos. Uno también podría usar el concepto para estudiar otros tipos de comportamiento (por ejemplo, el sexo no seguro) entre los adolescentes. Ver el uso de drogas en los adolescentes como rito de iniciación es una idea interesante y se le quita parte de la negatividad y del tono acusatorio asociados con el fenómeno. Quizás entendiendo el significado que tiene drogarse para los adolescentes, los adultos puedan ayudarles a encontrar sustitutos o comportamientos más aceptables que también sirvan como ritos de iniciación.

Uso de diagramas

A veces, bien sea por preferencia personal o porque el analista privilegia lo visual, los diagramas son más útiles que contar la historia para organizar las relaciones entre los conceptos. Aunque el tema de los diagramas se toca en profundidad en el capítulo 14, vale la pena decir aquí unas palabras. Los diagramas pueden ser herramientas integradoras valiosas. Diagramar es útil porque le permite al analista

distanciarse de los datos, y lo fuerza a trabajar con conceptos y no con los detalles de los datos. También le exige pensar con mucho cuidado sobre la lógica en las relaciones porque si éstas no están claras, los diagramas serán confusos y enredados. Si el analista ha hecho uso de diagramas durante todo el proceso de investigación, la sucesión de diagramas operacionales debe llevar a una historia integradora. Sin embargo, si el analista tiene pocos diagramas, o si después de revisar los anteriores todavía tiene poco clara la naturaleza de las relaciones entre los conceptos, sentarse con un profesor, consultor o colega para explicarle con diagramas lo que sucede puede facilitarle el proceso integrador. Además, hacerle preguntas dirigidas o "mostrar" unos cuantos casos representativos puede estimular ideas sobre las relaciones. Sin embargo, a veces es necesario hacer varios intentos antes de que un diagrama "se sienta bien".

Los diagramas integradores son representaciones muy abstractas de los datos. No es necesario que incluyan todos los conceptos que hayan emergido durante el proceso de investigación, sino centrarse en aquéllos que llegan a la posición de categorías principales. Los diagramas deben fluir, con aparente lógica y sin demasiadas explicaciones. Los diagramas integradores tampoco pueden ser demasiado complicados. Los que tienen muchas palabras, líneas o flechas, se hacen difíciles de "leer". Los detalles deben dejársele a la escritura (véase figura 10.1).

Revisar y clasificar con ayuda de memorandos

Los memorandos son los cuadernos de bitácora corrientes de las sesiones analíticas y un depósito de ideas. Aunque hay diferentes clases de memorandos (esto se trata con mayor profundidad en el capítulo 14), por lo general, a medida que avanza la investigación se hacen más abstractos. Ellos también contienen las claves de la integración, en especial si el analista ha identificado de manera sistemática las propiedades de los conceptos junto con sus dimensiones.

Por ejemplo, la conciencia del investigador de los diferentes patrones de consumo de drogas, emergió primero al notar las diferencias en las dimensiones en tipos de uso de drogas tales como por

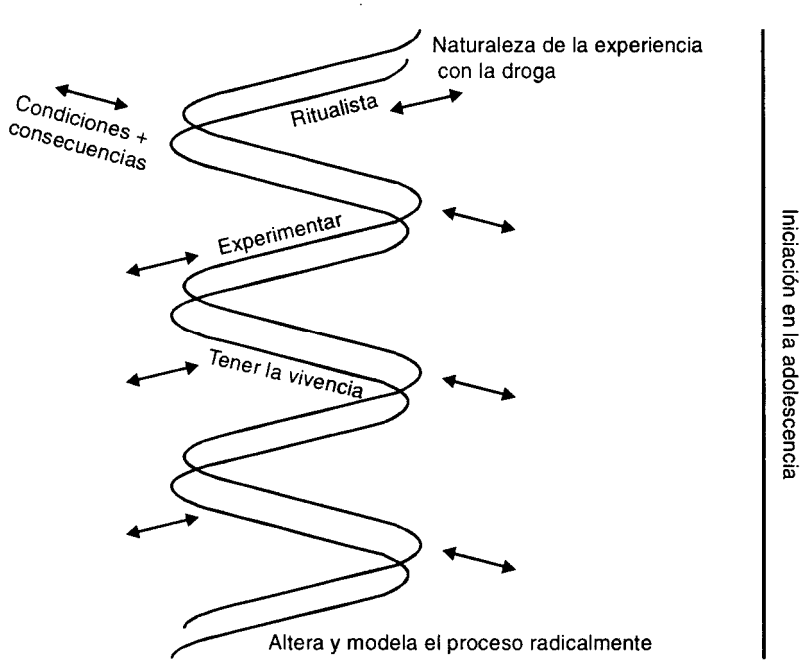


Figura 10.1 Experimentar con drogas: un rito de iniciación

qué, cuánto, dónde, con quién, qué droga, con qué resultados, etc. Al observar las diferencias y las dimensiones pudimos identificar diferentes patrones de "tipos de usuarios". Al mirar la experiencia de "trabarse" en su aspecto dimensional (con qué frecuencia, qué drogas, cuándo, dónde, con quién, sobre qué se hablaba, grado de control que se mantenía, etc.), pudimos conectar las categorías con el tipo de consumidor. Notamos que "los drogadictos" usaban drogas con más frecuencia, drogas más fuertes, tales como anfetaminas y heroína, y lo hacían casi siempre solos, en comparación con los "experimentadores limitados", que tendían a trabarse sólo de manera ocasional, usaban marihuana y drogas psicodélicas en vez de las más fuertes, y tendían a usarlas sólo en fiestas o cuando estaban con amigos, como parte de un acto social.

Habitualmente los memorandos se clasifican por categorías. Sin embargo, clasificar por categorías se hace más difícil a medida que

se van desarrollando relaciones entrecruzadas y el analista se puede confundir en cuanto a dónde ubicar de manera apropiada un memorando y preocuparse por "¿en qué pila lo pongo?" Si uno tiene múltiples copias de cada memorando, entonces se puede ponerlo en la pila de cada una de las categorías a la que parezca aplicarse (siempre podrá quitarse de ahí más tarde). Una vez clasificados, se pueden revisar. Puede ser divertido volver a leerlos y así ver cómo va evolucionando un concepto (y observar las pistas equivalentes y los errores iniciales). Al revisar y clasificar memorandos según las categorías y luego con los vínculos que se van entrecruzando, los investigadores pueden llegar a lograr gran integración.

Nuestra experiencia indica que los estudiantes escriben correctamente sus memorandos, hasta que llegan al punto de integración. Es posible que hayan identificado uno o más patrones (por ejemplo "tipos de consumidores") y un proceso (por ejemplo, trabarse) y quizás algunas relaciones entre éstos. La dificultad sobre-viene con el esquema más abstracto y teórico que explica todos los datos. En la integración final es donde la mayor parte de los analistas principiantes necesitan ayuda. Sin embargo, esta integración final es imprescindible. Sin ella podría haber descripciones interesantes de algunos temas, pero no una teoría, porque no hay oraciones que nos digan cómo se relacionan entre sí estos temas. Pero, desde luego, si el propósito último de nuestra investigación es alcanzar un conjunto de hallazgos más que el desarrollo de la teoría, entonces la integración no es tan importante.

Algunos investigadores recurren a la literatura para buscar un concepto unificador que pueda encajar con sus datos, y lo hacen cuando han clasificado *y* vuelto a leer todos sus memorandos *y* tienen un sentido intuitivo de cuál es la idea central pero no un nombre para darle. A veces, intentan localizar un concepto similar a la naturaleza de la idea central identificada en su investigación (ver, por ejemplo, Miles y Huberman, 1994). Este sistema ayuda a los analistas a ubicar sus hallazgos en el cuerpo mayor de conocimiento profesional y contribuye a un mayor desarrollo y refinamiento de los conceptos existentes en su campo.

Sin embargo, ésta no es nuestra aproximación habitual porque, con gran frecuencia, los conceptos existentes sólo encajan con los datos de manera parcial. También puede impedir que los investiga-dores adquieran nuevas perspectivas y enfoques, que son importan-tes para el avance del conocimiento en todos los campos. Nosotros preferimos que los estudiantes sean más creativos, que le busquen nombres ellos mismos a lo que sucede y luego describan sus conceptualizaciones en términos de las propiedades y dimensiones particulares que aparecían en sus datos. Más tarde, al redactar sus hallazgos pueden hacer comparaciones en las que se describa cómo se extienden las conceptualizaciones de los datos o cómo encajan con la literatura existente. A veces, no obstante, un concepto existen-te describe tan bien lo que sucede que es una suerte y lo podemos usar. Por ejemplo, el concepto de "trayectoria", que evolucionó a partir de estudios anteriores del manejo de la enfermedad crónica (Fagerhaugh y Strauss, 1977; Glaser y Strauss, 1975; Strauss, Fagerhaugh, Suczek, y Wiener, 1985), era tan pertinente para nuestro estudio de la enfermedad crónica en parejas (que se encontraba en cada entrevista) que decidimos usarlo como nuestro concepto organizador central, aunque modificándolo y extendiéndolo (Corbin y Strauss, 1988). 0, también, un investigador puede embarcarse en un estudio con la intención de examinar un concepto bajo diferentes conjuntos de condiciones; por ejemplo, puede usar el concepto de "conocimiento consciente" (desarrollado durante el estudio de la muerte [Glaser y Strauss, 1965]) para hacer investigación sobre espías, aumentando así el poder generalizador del concepto. Todas éstas son variaciones de métodos para denominar el concepto integrador central. Cualquiera que sea el método escogido por el analista, el concepto unificador debe reunir los criterios de una categoría central ya descritos en este capítulo.

Refinar la teoría

Una vez que el investigador ha esbozado el esquema teórico más amplio, se le ha llegado la hora de refinar la teoría. Esto consiste en revisar el esquema para buscar su consistencia interna y brechas en

la lógica, completar las categorías poco desarrolladas, recortar las excedentes y validar el esquema.

La revisión del esquema en busca de la consistencia y la lógica internas

Un esquema teórico debe fluir de manera lógica y no presentar inconsistencias. Si el memorando sobre el argumento de la historia y los diagramas son claros, debe haber lógica y consistencia. Sin embargo, durante la escritura final, el investigador puede sentir que algo no está del todo bien y que hay que trabajarle más. En estas condiciones, el investigador debe regresar y una vez más usar diagramas y repasar los memorandos. Pero, a menos que el analista sepa qué está buscando, qué falta, la diagramación no le ayudará.

Un buen lugar para comenzar es la categoría central misma. Una categoría central, como cualquier categoría, debe definirse en términos de sus propiedades y dimensiones. Si llamamos el hecho de que los adolescentes consuman droga un "rito de iniciación", entonces hemos de definir qué queremos decir con los términos "rito" e "iniciación". Al igual que todas las categorías, la definición es resultado de las propiedades y sus dimensiones. Aun si la categoría central no fue denominada en los primeros memorandos, cuando el analista los repase, debe encontrar en los datos referencias a la idea, junto con las propiedades y dimensiones. Por ejemplo, aunque el término "rito de iniciación" no haya sido usado antes en la investigación, los memorandos estaban repletos de referencias a los aspectos sociales del uso de drogas y su significado para los adolescentes, el descubrimiento del yo y el proceso de maduración que ocurrió. En los memorandos pudimos identificar que la iniciación varía en cuanto a **naturaleza, tipo, duración, forma, y resultados** (esto es, las propiedades que son resultado de esta iniciación). Por ende, podríamos definir "rito de iniciación" como un proceso interactivo y social que varía según el tipo de usuario y está marcado por el hecho de "trabarse" o no, o de obtener ciertos resultados en términos de crecimiento. Luego, explicamos mejor la definición cuando escribimos el resto de la teoría que muestra cómo la iniciación varía en dimensiones de

acuerdo con el tipo de consumidor, y relacionamos los "tipos de consumidores" con "trabarse" y luego rastreamos las consecuencias, una de las más importantes de las cuales es la de volverse más parecido a los adultos al tomar decisiones y manejar la presión del grupo.

Para buscar consistencia y desarrollo lógico, el analista puede detenerse y preguntarse (porque ahora ya está inmerso en los da-tos) cuáles piensa que son las propiedades, y entonces puede saber hasta qué punto esto está incluido en el esquema. Si todavía no está claro, o si al parecer hay áreas que todavía faltan, entonces debe regresar a los datos y resolverlo. A veces, se trata simplemente de que el analista está a punto de dar en el clavo pero, sin darse cuenta, ha tomado la posición equivocada con relación a los datos; o sea, es fácil mirar los datos desde la perspectiva del analista y no de los entrevistados mientras que uno piensa que está haciendo exactamente lo opuesto. Por ejemplo, mientras uno de nosotros (Corbin) estaba escribiendo su tesis, observaba el manejo que las mujeres les daban a los embarazos de alto riesgo, y había algo raro que parecía no encajar con la lógica; algo que simplemente no cuadraba; o sea, los comportamientos de las mujeres muchas veces no tenían que ver con la percepción de los riesgos, que iban desde altos hasta bajos, y a veces cambiaban con el curso de sus embarazos. Finalmente, cayó en la cuenta de que a pesar de que creía estar siendo imparcial, en realidad cuando clasificaba los incidentes definía el grado de riesgo desde la perspectiva de un profesional de la salud y no desde la de las entrevistadas, que a veces consideraban el riesgo de manera diferente a como lo hacían los profesionales de la salud y luego actuaban con base en estas percepciones.

Completar las categorías pobremente desarrolladas

Al desarrollar una categoría, el analista busca densidad. Con "densidad", queremos significar que se han identificado todas las propiedades (dentro de lo razonable) y dimensiones sobresalientes de una categoría, gracias a lo cual se ha logrado variación y se le ha dado precisión a una categoría, para aumentar el poder explicativo de la misma. Las categorías poco desarrolladas suelen aparecer cuando se

están haciendo los diagramas y clasificando los memorandos. Por ejemplo, si regresáramos a los memorandos y viéramos que habíamos escrito mucho sobre la "experimentación limitada" pero poco sobre los "drogadictos", tendríamos que regresar al campo a recoger más datos sobre esta categoría para llenar el vacío.

Se puede lograr completar las categorías mediante la revisión de los memorandos o de los datos "crudos", o buscando datos que se hayan pasado por alto. También, el analista puede regresar al campo o recolectar datos selectivos sobre la categoría por medio del muestreo teórico (ver capítulo 13). Hasta en la fase final suele ser necesario completar algo que hace falta. Cuando comienza a escribir, el analista siempre encontrará vacíos. Su problema es decidir cuándo dejar de llenarlos y continuar. Es imposible desarrollar o hacer explícito cada detalle. Por supuesto, los grandes vacíos sí hay que subsanarlos. Una categoría debe ser tan bien desarrollada en términos de propiedades y dimensiones que demuestre su *rango de variabilidad* como concepto. En el ejemplo previo, lograr variación significaría poder mostrar que, aun dentro de una categoría, hay diferencias en la forma como una persona experimenta el rito de iniciación y que tales diferencias se pueden explicar examinando las dimensiones relacionadas con qué tipos de drogas se usaron, qué tan frecuentemente, etc.

El criterio definitivo para determinar si el proceso de recolección de datos puede finalizarse o no sigue siendo el de *saturación teórica*. Este término denota que en el análisis de los datos no emergieron propiedades y dimensiones nuevas y que éste ha explicado gran parte de la variabilidad.

Expurgar la teoría

A veces, el problema no es la insuficiencia de los datos, sino más bien el exceso de ellos; o sea, algunas ideas parecen no encajar con la teoría. Éstas suelen ser conceptos extraños, ideas buenas pero que nunca se desarrollaron, posiblemente porque no aparecieron en los datos muchas veces o no parecían conducir a ningún punto especial. Nuestro consejo es dejarlas. Si son interesantes, el analista las puede buscar más adelante, pero no hay para que atiborrar una teoría con

conceptos que no llevan a ninguna parte o que contribuyen poco a la comprensión.

Validar el esquema teórico

Cuando hablamos de validar, no nos referimos a examinar en el sentido cuantitativo de la palabra. Esto se le puede dejar a futuros estudios, si así se desea. Lo que queremos decir es lo siguiente: la teoría emergió de los datos, pero a la hora de la integración, representa una expresión abstracta de los datos brutos. Por tanto, es importante determinar qué tan bien encaja la abstracción con estos datos y también si se omitió algo sobresaliente en el esquema teórico. Hay varios modos de validar el esquema. Uno es regresar y comparar el esquema cotejándolo con los datos brutos, en un tipo de análisis comparativo de alto nivel. El esquema teórico debe poder explicar la mayor parte de los casos. Otra manera de validarlos en la realidad es contarles el asunto a los entrevistados y pedirles que lo lean y luego que comenten cómo les parece que encajan sus casos. Naturalmente, no todos los aspectos de cada caso pueden encajar porque la teoría es una reducción de los datos pero, en un sentido más amplio, los participantes deben ser capaces de reconocerse en la historia que se está contando y de percibir que es una explicación razonable de lo que sucede, aunque no todos los detalles, en realidad, les cuadren a sus casos. En esta corta sección hemos tomado uno de los aspectos de cómo validar la teoría. Este tema se plantea más adelante, en el capítulo 16.

¿Qué ***sucede si un caso no encaja?***

No es inusitado encontrar casos aislados, es decir, aquellos que caen en uno u otro de los extremos de la escala dimensional de un concepto o que parecen contrarios a lo que sucede. Generalmente estos casos aislados representan variaciones de la teoría u ofrecen explicaciones alternativas. Por ejemplo, en el estudio sobre los adolescentes y el uso de las drogas supóngase que encontramos casos en los cuales los participantes se volvieron adictos a las drogas y

desertaron de la escuela. ¿Cómo encaja con ellos nuestra explicación del uso de las drogas como rito de iniciación? Para ellos fue también un rito de iniciación, pero iniciación en la adicción más bien que en la edad adulta. Ellos empezaron como cualquier otro adolescente, a quien se introdujo ceremonialmente a las drogas, en una fiesta. Sin embargo, para ellos trabarse se convirtió en un fin en sí mismo más que un acto social por medio del cual compartían una experiencia con otros adolescentes. La diferencia está en "adonde condujo" la iniciación, en vez de saber si fue una iniciación *per se*. Algunas veces un caso representa un estado de transición entre ti-pos o fases. Por ejemplo: un adolescente puede no encajar en el perfil del drogadicto ni en el de uso recreativo porque puede tener algunas propiedades de ambos. Cuando un acontecimiento singular aparece en los datos habitualmente, hay variables circunstanciales y condiciones que explican esa variabilidad; éstas también deben ser identificadas. El descubrimiento de estos casos aislados, a los cuales a veces se refieren como "casos negativos" y la construcción de explicaciones para ellos dentro de la teoría, incrementa su posible generalización y su poder explicativo.

Construyendo dentro de la variación

Uno de los problemas de algunos esquemas teóricos es que no explican la variación. Esto causa problemas porque hace que la teoría parezca artificial, como si cada persona u organización se acomodara a estos tipos claros y específicos de pasos en un proceso. Sabemos que la vida no encaja en pequeños compartimientos. En cada proceso hay variaciones. Algunas personas se mueven de manera más lenta, otras más rápidamente, algunas se salen y otras adoptan un paso diferente, lo cual significa, que aun dentro de los patrones y categorías, hay variabilidad según las diferentes personas, organizaciones y grupos que se encuentran en diferentes puntos dentro de las dimensiones de algunas propiedades. Por ejemplo, si fuéramos a tomar la categoría de "experimentación limitada", podría haber muchas variaciones en ella, así: algunos adolescentes limitan su con-sumo a un solo tipo de droga, otros prueban las drogas trabándose

sólo una o dos veces, otros prueban cinco drogas diferentes pero sólo una vez, algunos hablan mucho sobre la droga con sus amigos, mientras otros mantienen su consumo en secreto. Al redactar nuestra teoría queremos que aparezcan las variaciones dentro y entre las categorías.

Resumen

La codificación selectiva es el proceso de refinar e integrar la teoría. En la integración, las categorías se organizan alrededor de un concepto explicativo central. La integración se da con el correr del tiempo; comienza con los primeros pasos en el análisis, y a menudo no termina sino en la escritura final. Una vez que se establece compromiso con una idea central, las categorías principales se relacionan con ella por medio de las oraciones que explican las relaciones. Para facilitar el proceso de integración se pueden usar varias técnicas, entre las cuales se encuentra contar o escribir el argumento de la historia, usar diagramas, seleccionar y revisar los memorandos y emplear programas de computador.

Una vez se esboza el esquema teórico, el analista está listo para refinar la teoría, quitar los datos excedentes y completar las categorías poco desarrolladas. Estas últimas se saturan por medio de un muestreo teórico adicional. Finalmente, se valida la teoría comparándola con los datos brutos o presentándola a los entrevistados para ver sus reacciones. Una teoría fundamentada en los datos debe ser reconocible para los participantes, y aunque no encaje con cada detalle de sus casos, los conceptos más amplios sí deben poderse aplicar.

11

Codificar para el proceso

Definición de términos

Proceso: secuencias de acción/interacción que evolucionan, en cuyos cambios se pueden rastrear los de las condiciones estructurales.

Introducir el proceso en el análisis es parte esencial de nuestro enfoque de construir teoría. En el capítulo sobre la codificación axial (capítulo 9), introdujimos la noción de "proceso". En éste llevamos nuestros planteamientos más allá, explicando qué queremos decir con tal término y cómo podría trabajarse para descubrir el proceso en los datos. Nuestros lectores pueden estar tranquilos, no estamos introduciendo una nueva forma de análisis. Los procedimientos normales de *formular preguntas y hacer comparaciones* siguen constituyendo el proceso analítico *esencial*. Lo que cambia algo es el enfoque. Antes que analizar los datos en busca de propiedades y dimensiones, vamos a ver las acciones/interacciones y a rastrearlas en el tiempo para advertir cómo cambian y si hay cambios, qué les permite permanecer a pesar de los cambios de las condiciones estructurales. Los cambios en las condiciones se pueden anticipar, planear o predecir, o pueden ocurrir de manera inesperada (contingencias) y requerir una solución improvisada para un problema súbito. De modo que para

seguir con nuestro propósito, formulamos las siguientes preguntas: ¿Qué es un proceso? y ¿Por qué es parte tan importante de nuestro análisis? El propósito de este capítulo es responder estas preguntas.

El capítulo comienza con una descripción general de nuestro proceso previsto y termina con un ejemplo de la manera de analizar los datos para dar cuenta del proceso. Dado que la palabra proceso es tan esquiva y tan difícil de explicar como de captar en los datos, quizás la mejor manera de comenzar nuestro planteamiento es presentar dos escenarios.

Cuando uno escucha una pieza musical (bueno, la mayor parte de la música), a uno lo impresionan siempre las variaciones de tono y sonido. Sabemos que la música, sea jazz, popular o clásica, está compuesta de una serie de notas, algunas que se tocan rápidamente, otras lentas, unas fuertes y otras suaves, algunas en una clave y otras en otra, a menudo con movimientos entre las claves. Aun las pausas tienen un propósito y son parte del sonido. Es la forma de tocar esas notas, con todas sus variaciones y secuencias coordinadas, lo que le da a la música su sentido de movimiento, ritmo, fluidez y continuidad.

Para nosotros, el proceso es como una pieza musical y representa el ritmo, las formas cambiantes y repetitivas, las pausas, interrupciones y variaciones de los movimientos que conforman las secuencias de acciones/interacciones. El siguiente escenario es quizás una ilustración más gráfica de nuestra idea de proceso. Hace poco una de nosotros (Corbin), estaba sentada en la sala de espera de un pequeño aeropuerto. Como no tenía más que hacer sino esperar, empezó a interesarse en lo que estaba sucediendo en una cafetería aledaña. Era el tipo de establecimiento modesto que se puede encontrar en los pequeños pueblos de Estados Unidos y había entre veinte y veinticinco personas sentadas en el cuarto, unas en mesas y otras en la barra. Había una camarera y una cocinera. La primera pasaba de mesa en mesa, tomando órdenes y llevándoselas a la cocinera, la cual, tras preparar la comida, se la devolvía a la camarera para que se la llevara a los clientes que la esperaban. La misma camarera también recibía el dinero de los clientes y lo guardaba en la caja registradora. De vez en cuando, la camarera se detenía para hablar con los clientes, servía más café, limpiaba las mesas y por lo general se

mantenía en movimiento, sus ojos siempre pendientes de las señales que indicaban alguna necesidad de un cliente. Aunque sus acciones/interacciones variaron en forma y contenido durante el tiempo en que fue observada, todas pertenecían a una serie de actos de un fenómeno que podría llamarse "la tarea de servir comida". Mientras la camarera realizaba su trabajo, los clientes comían, conversaban u observaban la llegada y salida de los pequeños aviones privados.

La escena no tenía nada de dramático. En realidad, era bastante rutinaria, y seguramente se repite días tras día de una manera muy parecida en todas las pequeñas cafeterías del país. Aunque rutinaria, la acción/interacción era un flujo continuo de actividad y una secuencia de acciones fluía hasta convertirse en otra. Esto no quiere decir que no hubiera interrupciones o problemas, sino que éstos tendían a resolverse como parte del flujo natural de la acción. Al contemplar la escena la observadora se dio cuenta: "Ah, esto sí que es *un proceso."*

Un *proceso,* entonces, se puede describir como una serie de secuencias de acciones/interacciones que van evolucionando y que ocurren en un tiempo y en un espacio dados, que cambian o a veces permanecen iguales en respuesta a una situación o contexto. La acción/interacción puede ser estratégica, darse como respuesta a situaciones problemáticas o ser bastante rutinaria, realizada sin pensar mucho. Pueden ser ordenadas, interrumpidas, secuenciales o coordinadas, o, en algunos casos, darse en medio del más completo desorden. Lo que hace que la acción o la interacción sean procesos es la naturaleza evolutiva y sus diferentes formas, ritmos y pasos, relacionados todos con el mismo propósito.

La interacción entre la estructura y el proceso

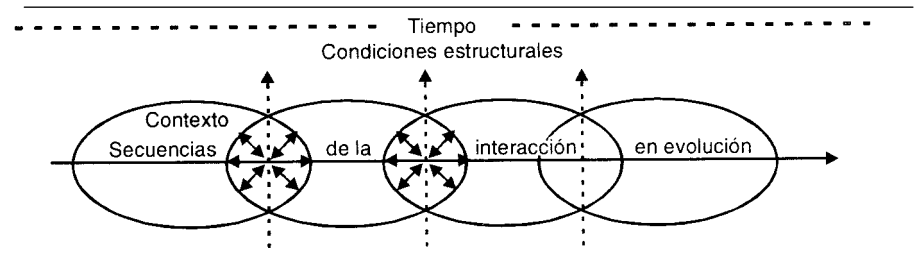
Tal como se planteó en el capítulo sobre codificación axial (capítulo 9), la acción o la interacción se dan dentro de un conjunto de condiciones o contextos situacionales. Como tales, la estructura y el proceso se relacionan de maneras muy complejas. Así como el sonido de una pieza musical cambia al variar el tono, la acción o la interacción cambian o pueden cambiar en respuesta a giros en el contexto y, a su

vez, pueden producir cambios en el contexto, convirtiéndose en par-te de las condiciones que generan una nueva secuencia de acción/ interacción. Por ejemplo, tomemos el mismo restaurante descrito previamente, e imaginemos cómo se verían la acción o la interacción en el "flujo de trabajo" si variáramos las condiciones. Podríamos su-poner varios grupos grandes de personas entrando al mismo tiempo, con una sola camarera y cocinera para servirles. Imaginemos cómo cambiaría el ritmo de trabajo y su posibilidad de hablar con los clientes, de servirles una taza adicional de café, de preparar la comida y servirla antes de que se enfriara, etc. ¿Y que pasaría si la cocinera de pronto se enfermara y la camarera tuviera que cocinar y servir la comida al tiempo, o si hubiera cinco camareras pero sólo veinte clientes? Supongamos que la camarera fuera inexperta y lenta y que los clientes se cansaran de esperar su comida. ¿Se convertiría la acción/ interacción agradable y placentera que tenía lugar entre clientes y camarera, en una relación de impaciencia y frustración? Cada uno de estos escenarios diferentes tiene el potencial de variar o cambiar la naturaleza de la acción o la interacción. La estructura, entonces, crea el contexto de la acción o la interacción, y éstas fluyen o se interrumpen a medida que los individuos o grupos intentan que sus actos encajen en la situación. Debido a que la estructura tiende a cambiar con el tiempo (piense en clientes entrando y saliendo del restaurante), la acción/interacción debe cambiar para mantenerse alineada con ella. De esta manera, el proceso y la estructura están inextricablemente ligados.

La naturaleza variable del proceso

Se podría decir, en el mejor de los casos, que el proceso es como un *ballet* o sinfonía bien coordinados, y que cada movimiento es gracioso, alineado, con propósito, a veces pensado y otras habitual, y con una acción que lleva a otra. En el peor, podría parecer una trifulca de fanáticos del fútbol, con acciones no alineadas, llenas de interrupciones, sin control ni dirección, y a veces nocivo. La mayor parte de las acciones/interacciones humanas, sin embargo, proba-blemente se encuentren en un punto intermedio. No suelen ser tan

llenas de gracia como el *ballet* ni tan caóticas como una revuelta. De hecho, pueden ser sosas y rutinarias pero también novedosas y creativas. El proceso demuestra la capacidad de los individuos, organizaciones y grupos de responder a las situaciones en las cuales se encuentran inmersos, y de modelarlas. Además, el proceso ilustra la forma como un grupo alinea o desalinea sus acciones/ interacciones y de esta manera es capaz de mantener el orden social, montar una obra, dar una fiesta, trabajar, crear caos o librar una batalla. Como investigadores, queremos captar esas cualidades dinámicas y diversos escenarios de acción/ interacción (ver figura 11.1).



Líneas rectas = interacción en evolución
Óvalos = contexto para la interacción
Óvalos que se traslapan parcialmente = intersección de condiciones y consecuencias que llevan al cambio de la variación en el contexto y ajustes hechos en la interacción para que siga fluyendo

Figura 11.1 El proceso

Conceptualizar el proceso

En los datos, el proceso es representado por los acontecimientos y sucesos, que pueden o no ocurrir en formas o secuencias continuas, y siempre puede localizarse en un contexto. La forma como se conceptualice o describa el proceso puede variar, pero aunque se lo describa a menudo como etapas o fases, también puede examinarse en términos de secuencias o giros en la naturaleza de la acción/ interacción. La escogencia de la forma depende de los datos y de la pregunta para investigar. Por ejemplo "experimentar con las dro-

gas" es un proceso. Uno podría examinarlo desde la perspectiva de las etapas o fases que llevan a que se experimente con drogas. Sin embargo, las etapas y fases pueden no ser la mejor manera de explicar lo que sucede en esta situación. Quizás sea la interacción o acción que rodea la "adquisición" y "uso" de drogas lo que mejor describa lo que está sucediendo. No todo lo que sea un proceso puede reducirse a etapas o fases, ni debe ser así.

Análisis de los datos para el proceso

Analizar los datos para el proceso no es un asunto separado del análisis. La codificación para el proceso ocurre simultáneamente con la codificación de las propiedades, las dimensiones y las relaciones entre conceptos. Es parte de la codificación axial y de la construcción de categorías. En lugar de buscar propiedades, uno **busca de manera consciente la acción o la interacción y advierte sus movimientos, secuencias y cambios, y cómo evolucionan (si cambian o se quedan iguales) en respuesta a los cambios en el contexto o en las condiciones.** Un ejemplo sería el cambio en los movimientos de la princesa bailarina cuando el contexto cambia a la entrada de un príncipe malvado, tal como en El *lago de los cisnes*. *Su* danza, que es pacífica y ensoñadora, adquiere una cualidad más intensa y temerosa.

Analizar los datos para el proceso tiene ciertas ventajas. Además de imprimir a la teoría una sensación de "vida" o movimiento, ayuda a la integración y descubrimiento de las variaciones. Al examinar los datos para saber cómo la acción/interacción cambia en el tiempo y en el espacio, respondiendo a contingencias, el analista se ve obligado a indagar por los patrones. También, al relacionar los procesos con la estructura, de hecho, se están conectando las categorías. Como ejemplo, recordemos que en el capítulo sobre codificación selectiva (capítulo 10), expresamos que la "experimentación con drogas" podría adoptar varias formas. Éstas eran las de los no consumidores, los experimentadores limitados, los consumidores recreativos y los drogadictos. El tipo de consumidor estaba relacionado con la categoría de "trabarse" (un proceso). Trabarse o no, cuándo, con qué frecuencia, hasta qué grado, con qué drogas, etc. determina la

experiencia individual con las drogas y su deseo de continuarlas usan-do o no, qué tan a menudo y cuándo. Por tanto, está relacionado con el tipo de consumidor de droga en el que un adolescente se convierte. Advirtamos otra vez que los vínculos entre los conceptos ocurren en el nivel de las dimensiones.

La simple acción e interacción repetidas y rutinarias no eliminan la condición del proceso. Estudiar la rutinización de la acción o la interacción, especialmente en las organizaciones, y descubrir qué condiciones hacen posible que siga siendo una rutina a pesar de las contingencias (sucesos no anticipados) puede ser una contribución tan importante al desarrollo del conocimiento como lo es el estudio de una nueva y problemática acción/interacción.

Entre las preguntas que se le podrían formular a los datos cuando se analiza para el proceso se encuentran las siguientes: ¿En términos generales, que está ocurriendo aquí? ¿Qué problemas, asuntos y sucesos se están manejando por medio de la acción/interacción? ¿Qué forma toman? ¿Que condiciones se combinan para crear el contexto en el cual están ubicadas la acción o la interacción? ¿Por qué no están variando la acción o la interacción? ¿Por qué y cómo están cambian-do? ¿Están bien o mal alineadas las acciones/interacciones? ¿Qué condiciones o actividades conectan una secuencia de acontecimientos con otra? ¿Que les sucede a la forma, flujo, continuidad y ritmo de la acción/ interacción cuando cambian las condiciones, o sea, cuan-do se alinean mal, se interrumpen o se alteran a causa de una contingencia (cambios inesperados o no planeados en las condiciones)? ¿Cómo la acción/interacción responde a problemas o contingencias similares o diferentes a la acción/interacción rutinaria? ¿Cómo se desempeñan las consecuencias de un conjunto de acciones/ interacciones en las siguientes secuencias de acciones/ interacciones para alterarlas o permitirles que queden iguales? Esta ' última pregunta es excepcionalmente importante porque le permite al investigador ver que las acciones/ interacciones tienen consecuencias, y que éstas suelen convertirse en parte del contexto condicional en el cual se ubica la secuencia de acciones/interacciones. Por ejemplo, una mala experiencia al trabarse podría ser el factor decisivo que hiciera que un consumidor recreativo se convirtiera en un no consumidor,

así como una experiencia placentera al trabarse puede ser el factor decisivo que explique por qué el consumidor recreativo continúa usando las drogas hasta la edad adulta.

Los subprocesos

Usualmente el proceso se puede descomponer en subprocesos, que son por lo general las tácticas, estrategias y acciones rutinarias específicas que conforman un acto más amplio. Éstas podrían cambiar o permanecer iguales con las condiciones cambiantes. Si fuéramos a tomar el proceso de experimentar con drogas, lo podríamos descomponer en subprocesos tales como: "hablar de drogas", "obtener las drogas", "ingerir las sustancias", "tener la experiencia" y "compartir la experiencia"; cada uno de estos subprocesos puede descomponerse en tácticas de acción/interacción.

Una aproximación al análisis

No nos oponemos a codificar por etapas o fases cuando los datos lo exijan. Lo importante para nosotros es que el proceso esté correlacionado con la estructura, o sea, con el alineamiento de las acciones/interacciones con las condiciones, la forma como cambian éstas de una etapa a otra, las variaciones dentro de una fase y cómo los resultados de un conjunto de acciones/interacciones vuelven a retroalimentar un contexto para convertirse en parte de las condiciones que influyen sobre el próximo conjunto de acciones/interacciones. Los materiales siguientes son *biográficos*. Digamos que las preguntas que estamos formulando son acerca de la forma como los grandes acontecimientos históricos revisten significado personal para los individuos. El acontecimiento histórico en nuestro caso era la Segunda Guerra Mundial. Hemos llamado el proceso para el cual estamos codificando "personalizar", con lo que queremos decir que un acontecimiento adquiere importancia para la persona. Presentamos apartes de los datos brutos de una entrevista seguidos de un breve análisis que ilustra cómo codificar para el proceso.

Entrevistada: bien, como tú sabes, en el comienzo, sí, Pearl Harbor fue bombardeado, pero quedaba muy lejos y no significaba nada. Estaba demasiado lejos.

Análisis. Aquí, nuestra entrevistada nos dice que, para ella, el bombardeo de Pearl Harbor fue un "acontecimiento invisible". La palabra "invisible" significa aquí "lejano", pues la guerra no la tocaba directamente.

Entrevistada: pero entonces sí se vuelve más cercano cuando uno oye a la gente hablando de eso y el hijo de una se tiene que ir. Luego, mi hermano se tuvo que ir. Mi hermano estaba al otro lado del océano, y ni siquiera sabía disparar un arma y a pesar de eso lo manda-ron. A los muchachos de otras familias... fue terrible.

Análisis. Ahora sí el acontecimiento se vuelve "visible", o sea que se acerca a casa. Las condiciones para que se vuelva visible aquí eran "oír hablar a la gente" y "que lo golpeara a uno a nivel personal" (que su hermano y los hijos de amigos tuvieran que ir a la guerra).

Entrevistada: entonces, nunca se me va a olvidar, íbamos caminando por la calle, de compras, y mi mamá se encontró con una conocida, y mi mamá se puso a llorar porque su hijo tenía que irse al otro lado del océano, y esa mujer dijo: "Tú deberías estar muy orgullosa. Él pelea por su país". Bueno, alguna vez, más tarde, el yerno de esta mujer se tuvo que ir. Entonces ella ya no se estaba sintiendo tan feliz, ¿cierto?

Análisis. Al reclutar a su hermano, la guerra comienza a tomar un "significado importante" para ella. Como esta mujer recuerda acontecimientos que probablemente sucedieron hace cincuenta años, parece que el hecho de que se llevaran a su hermano a la guerra, de que la madre llorara y el comentario de la vecina la afectaron lo bastante para retenerlos en la memoria durante todos estos años. En términos del proceso más general que parece darse, este acontecimiento parece ser un "punto crucial", un primer paso para iniciar el proceso de incorporar la guerra con todas sus ramificaciones potenciales a su identidad.

Entrevistada: entonces, uno empezaba a leer el periódico buscando los heridos. Un amigo de mi esposo era médico en Italia. Su esposa tenía dos hijos. Ella entró a una frutería a comprar naranjas. No lo recuerdo con exactitud, pero sólo vendían de a cuatro. Ella pidió un par de naranjas más y el hombre le gritó: "¡Señora, no se da cuenta de que hay una guerra!". Cosas como ésa.

Análisis. El "significado importante" del acontecimiento se re-afirma cada día por medio de la lectura diaria del periódico y la manera como ella y sus amigos se ven afectados en términos de su vida diaria, por ejemplo, en la posibilidad de comprar comida. Hacer sacrificios se vuelve un acontecimiento compartido con otras personas y este acontecimiento particular, a diferencia del recluta-miento de su hermano, no es tanto un punto crucial como un "reforzador" . La guerra la afecta una y otra vez en su identidad personal, en todo tipo de "maneras indirectas". Uno ve como, aun-que hay una serie de acontecimientos, éstos son procesados por cada individuo, de manera que cada uno se convierte en parte de la capacidad de pasar al próximo paso en el proceso de un acontecimiento histórico que se vuelve significativo para la persona.

Entrevistada: uno tenía que enrollar vendas y tejer medias y bufandas . Íbamos a la Cruz Roja a ayudar.

Análisis. Ahora bien, nuestra entrevistada pasa de tener un "compromiso pasivo" a uno "directo o activo". Se trata de un giro en la acción/interacción a medida que ella comienza a tomar parte en la tarea mayor que la sociedad emprende para la guerra. Todos trabajan juntos por un objetivo común. Es lo esperado. No estamos seguros de qué condiciones fueron las que produjeron este giro, sólo podemos hacer hipótesis. Pudo haber sido el hecho de que una amiga le hubiera dicho que la acompañara, o que hubiera presión social o, quizás, porque el esposo fue reclutado y necesitaba hacer algo para ocupar el tiempo. Para descubrir cuál (o cuáles) de estas condiciones operó (si es que fue alguna) tendríamos que volver atrás y preguntárselo a la entrevistada.

Entrevistada: entonces yo fui. Bueno, primero reclutaron a mi esposo. Yo viajé con 61 después de que le dieron su comisión; pero antes de que se la hubieran dado, ya lo tenían en *Camp Crop y yo* fui a verlo. En el tren había una cantidad de mujeres y todo el mundo les hablaba a ellos.

Análisis. Otro momento crucial llega cuando reclutan a su esposo. No sólo lo llevan a la guerra, sino que ésta se vuelve una experiencia directa para ella. No se limita solamente a hacer cosas como enrollar vendas, sino que es parte del acontecimiento mismo. Va a los lugares adonde se llevan a su esposo, viviendo como la esposa de un soldado, y cada situación crucial de éstas (condiciones) hace cambiar y avanzar nuestro proceso. La palabra "fui" es muy interesante por-que no sabemos si ella quiere decir que fue a verlo o, a su manera, también sentía que estaba yendo a la guerra simbólicamente.

Entrevistada: él debía partir al otro lado del Atlántico con su mejor amigo. Estaban prestando juntos el servicio. En aquella época ambos eran tenientes primeros. Habían recibido su grado al mismo tiempo. Estábamos entonces en *Fort Smith.* Ellos tenían que regresar de afán y querían que estuviéramos en casa para despedir-los. La otra pareja tenía una hijita. Lo único que ellos pudieron conseguir en el tren fue un camarote muy pequeño para los cinco, de manera que nos subimos y ellos decidieron que la esposa del amigo y el bebé dormirían en una pequeña litera. Al otro lado había una cama para el amigo. Así que mi esposo y yo tendríamos que dormir en la litera de arriba. De manera que ellos, (la otra pareja), nos dejaron subir primero. Cuando llegó la noche y estábamos listos para acostarnos, tocan a la portezuela: "¿Ya estás listo?" Todo el tren empezó a reírse, pues era muy gracioso. Fue la noche más miserable de toda mi vida porque por todo el tiempo me empujaba, me tiraba, ya sabes como es en una litera en la parte de arriba con un hombre grande. Pero llegamos a casa, y luego ellos regresaron a *Camp Mead y* luego a ultramar. Era un verdadero infierno.

Análisis. La experiencia de la guerra tiene sus momentos graciosos, en especial al comienzo, cuando la entrevistada podía viajar con su esposo. El incidente del tren fue uno de esos momentos. Sin em-

bargo, otro punto crucial en el proceso ocurre cuando envían a su esposo al otro lado del mar. La guerra ya asume entonces un "significado importante" porque su esposo ahora está en "la guerra". Ella describe este período como un "verdadero infierno".

Entrevistada: al amigo de mi esposo lo tomaron prisionero a las cuatro semanas. Mi esposo pasó seis antes de que lo hirieran. Mi amiga me llamaba todo el tiempo a decirme: "No he oído nada de mi esposo, ¿cuenta algo el tuyo en las cartas?". Era horrible. Leí en el periódico que Patton decía que la expectativa de vida en un pelotón era de cuatro a seis semanas, de modo que me imaginé que mi esposo ya no iba a volver.

Análisis. Las cosas que esta mujer lee ahora en el periódico adquieren un "significado personal", especialmente en vista de que su esposo fue herido y el amigo cayó prisionero de guerra. Ella está directamente afectada y la guerra ya no es algo "allá", o un momento para viajar como la esposa del soldado sino algo muy importante, y por ello, siente la "amenaza de la pérdida".

Entrevistada: me la pasaba leyendo el periódico todos los días, buscando nombres en él porque hacían listas de los nombres, tú sabes. No era nada bueno.

Análisis. Leer el periódico y buscar la lista de heridos o muertos ha adquirido un nuevo significado para ella y ya no es el acto abstracto de buscar nombres. Busca con el propósito específico de ver el nombre de su esposo o el de su amigo. Ahora la guerra también es de **ella** de manera indirecta por la participación activa de su esposo, y ella vive en un "limbo biográfico" mientras espera ansiosa su regreso. La pregunta es: "¿Regresará él?" y, de hacerlo, "¿estará igual física y mentalmente?"

Entrevistada: Cuando lo hirieron por primera vez, me llegaban cartas escritas por una persona de la Cruz Roja. Luego, él mismo escribía. Tenía una letra muy bonita, pero ahora parecían patas de gallina. No era capaz de controlar el lapicero. Allá en verdad no pensaron que se fuera a recuperar. Pero se recuperó. Y bien.

Análisis. El esposo de esta mujer "regresó" no sólo vivo sino también sin limitaciones físicas por sus heridas. Así, pudo ella dar por "cerrado" el acontecimiento. Se destaca la importancia de la guerra en su vida porque cincuenta años después la trae a colación en una entrevista biográfica que no estaba centrada en la guerra.

Resumen

Aunque existen muchas maneras diferentes de conceptualizar el proceso anterior, para los propósitos de este libro lo denominamos "personalización"

Ateniéndonos al asunto de nuestra investigación (el fenómeno que estudiamos), podemos decir que 1 a entrevistada está "personalizan-do un acontecimiento histórico"; en este caso es la guerra pero podría ser un terremoto, una revolución o cualquier otra cosa. Podemos des-componer el proceso en varios pasos. Para los propósitos de este capítulo, el primer paso se llama "traer el acontecimiento a casa"; o sea, el acontecimiento ya no es invisible o se da por allá lejos sino que es algo que se va acercando a la vivencia del propio ser, y tiene efecto sobre su identidad personal. El punto crucial del proceso ocurrió cuando ella comenzó a internalizar el hecho de que su hermano había tenido que irse a la guerra y empezó a escuchar a las personas conocidas hablar sobre la guerra de manera personal, tal como sucedió cuando estaba de compras con su amiga. El segundo paso es "hacer su parte", lo cual significa tener un compromiso personal y comprometer el yo directa-mente en lugar de permanecer como observador pasivo. Sin embargo, todavía es bastante impersonal en el sentido de que si bien ella estaba actuando, faltaba todavía que la guerra la golpease en lo más profundo de su identidad. Las vendas eran para soldados "desconocidos" no para su hermano o esposo. Los acontecimientos externos que parecieron llevar a este segundo punto crucial fueron leer sobre soldados heridos, que una amiga le enrostrar la guerra en la frutería y que enfrentara las restricciones a las compras, acontecimientos pequeños que, vistos en conjunto, hacían que la guerra pareciera más real. Así, nuestra entrevistada tuvo que encarar el "hacer su parte" dentro del esfuerzo de la guerra. En el tercer paso, "convertirse en participante

activa", vemos un gran avance en el proceso de personalización. El punto crucial fue su respuesta interna al hecho de que reclutaran a su marido. Su propio ser, su identidad individual estaba ahora involucrada de manera directa en este acontecimiento histórico. Su esposo era un soldado y ella trabajaba como la esposa de alguien que está en la guerra. Y, sin embargo, aunque estaba involucrada físicamente en los viajes y con seguridad de manera emocional porque ella no sabía cuándo iban a mandar a su esposo al exterior, la "verdadera importancia" de la guerra todavía no la había golpeado. Vemos eso en el cuarto paso. Finalmente, cuando enviaron a su esposo al otro lado del Atlántico, empezó a leer sobre las muertes de otros, luego hirieron a su esposo, y ahora vemos a nuestra entrevistada llegando al cuarto paso del proceso de personalización o sea, "dándole significado emocional" al acontecimiento. Ahora, el acontecimiento estaba completamente fundido con su identidad mientras ella esperaba en un "limbo biográfico" el regreso de su esposo.

Aunque no conocemos muchos detalles de esta entrevista, podemos plantear la hipótesis de que fue el proceso interior de revisar mentalmente acontecimientos pasados, presentes y futuros, reales o previsibles, lo que la condujo a la "personalización" es decir, que los acontecimientos externos fueron confrontados con las implicaciones biográficas en una serie de diálogos consigo misma y con otras personas; a su esposo lo mandaron al exterior (ella se refiere a este período como "un verdadero infierno"); uno puede plantear la hipótesis de que como ahora ella leía con minuciosidad los obituarios e imaginaba que algo horrible podría pasarle a su esposo, amigo o hermano. Las acciones/interacciones con su amiga y la familia y leer los periódicos fueron las condiciones que propiciaron los diálogos o revisiones mentales y las posteriores acciones/interacciones. Luego, cuando hirieron a su esposo, percibió que él podría haber quedado inválido, y tenía esta imagen hasta que él regresó a casa y todo volvió a la normalidad.

Cada paso representa categorías. Cada una tiene sus propiedades, estrategias de acción/interacción y resultados. Como ésta es sólo nuestra primera entrevista, los productos del análisis son sólo tentativos y se comparan con futuros datos, tomados de entrevistas adicionales. Uno esperaría que con análisis posteriores

de otros documentos hubiera pasos adicionales, considerable variación en ellos y muchos más detalles sobre las revisiones (diálogos consigo misma y con otros) que mueven el proceso. Para extender nuestro análisis, el investigador querría tomar muestras de otros acontecimientos biográficamente importantes para determinar cómo los incorporan los individuos a su yo. Tales acontecimientos podrían ser desastres naturales, rebeliones políticas importantes y descubrimientos científicos que cambiaran la manera como los individuos piensan, actúan o trabajan, (por ejemplo, el computador). También se podría querer confrontar un proceso individual como el de "personalización" con el proceso nacional colectivo de "personalización" y tratar de determinar cómo se relacionan ambos ¿Se pueden comparar de pronto los pasos de una nación como un todo con los del individuo y cuál es la relación entre ellos? Además, hay mucho más que puede decirse o hacerse con este análisis. Sin embargo, el propósito es señalar la dirección, no el de hacer un examen exhaustivo de los datos. Ahora miremos algunos macroprocesos para mostrar los procesos que pueden encontrarse en diferentes niveles (micro y macro) de análisis.

Análisis del proceso a nivel micro y macro

Se pueden analizar datos para procesar en cualquier nivel analítico, es decir, tanto en el nivel micro como en el macro (ver capítulo 12 para una descripción de las condiciones micro y macro). Examinando el impacto de acontecimientos históricos, por ejemplo en los ciudadanos norteamericanos como colectivo, desvía la atención del analista del individuo a un impacto mucho más macro, tal como que las mujeres tienen que ocupar los puestos de trabajo de los hombres y luego estas mujeres se quedan en los trabajos una vez que la guerra termina. Aunque las entrevistas se hicieron con mujeres particulares, los fenómenos de respuesta a la guerra son colectivos y nacionales porque es el país (no los individuos) el que está en guerra y casi todas las personas de éste sufren el acontecimiento (aunque cada persona respondía de manera individual). Existe una interacción entre lo que sucede en el nivel nacional (por ejemplo, cambios en el

orden social, análisis en la prensa, sacrificios exigidos a los ciudadanos) y lo que sucede en el nivel biográfico tal como se refleja en las experiencias y respuestas de estas personas. Antes de cerrar este capítulo veremos algunos ejemplos adicionales del análisis de los procesos. Recurrimos a estudios publicados para ilustrar nuestros puntos. En ellos, el proceso es la categoría central alrededor de la cual se organizan los demás datos.

Primero, un investigador puede escribir un artículo o un libro organizándolo alrededor de procesos que se denominan de manera específica, se construyen conceptualmente y se conectan de modo sistemático con un marco teórico y con otros conceptos. Carolyn Wiener lo hizo en su monografía, *The politics of alcoholism: building an arena around a social problem (Las políticas sobre el alcoholismo: la construcción de un escenario en torno a un problema social)* (Wiener, 1983), un estudio de las numerosas posiciones ideológicas que compiten por las definiciones, etiologías, tratamientos y asuntos éticos y políticos con relación al alcoholismo "generalizado" y "severo". El análisis de Wiener se descomponía en procesos de los escenarios y los subprocesos relacionados, que eran evidentes en los encabezamientos de las secciones y en los títulos de los capítulos*. Son los siguientes:

Animación del problema

1. Establecimiento de derechos territoriales
2. Identificación de *grupos para* representar
3. Canalización de recomendaciones y aleccionamiento sobre destrezas e información.

Legitimación del problema

4. Apropiación de *prestigio y* pericia
5. Redefinición del problema
6. Establecimiento de respetabilidad
7. Mantenimiento de una identidad independiente

Demostración del problema

8. Competencia por la atención y asociación para fortalecerse

---

* Nota del editor: se ha traducido la tabla de contenido — secciones y capítulos— de la *monografía The politics of alcoholism: building an arena around a social problem* de

9. Selección de datos de apoyo
10. Convenciendo ideologías opuestas
11. Ampliar el límite de la responsabilidad

Según nuestra lectura de la monografía, su subtítulo: *La construcción de un escenario en torno a un problema social,* constituye la categoría central de Wiener (1983) (un proceso en este caso). Sus principales subprocesos son "animación", "legitimación" y "demostración". Estos subprocesos constituyen los mecanismos de acción/ interacción para llevar a cabo un proceso mayor de "construcción". Bajo cada uno de estos subprocesos hay estrategias y tácticas (por ejemplo, "establecer los derechos territoriales", "identificar los grupos para ser representados") que explican cómo se llevaban a cabo en realidad los subprocesos. Este enfoque sobre el proceso también permite al investigador ordenar una gran cantidad de datos sustantivos y lograr considerable densidad conceptual.

Encontrar procesos en los escritos de los investigadores es como hallar hongos enterrados muy superficialmente entre las hojas del bosque. Los investigadores no siempre los hacen explícitos, pero si

---

Carolyn Wiener, atendiendo a su sentido conceptual porque una traducción literal carece de solidez. Sin embargo, se reproduce dicha tabla en inglés para mayor precisión:

Animating the problem
1. Establishing turf rights
2. Developing constituencies
3. Funneling advice and imparting skills and information

Legitimating the problem
4. Borrowing prestige and expertise
5. Redefining the problem
6. Building respectability
7. Maintaining a separate identity

Demonstrating the problem
8. Competing for attention and combining for strength
9. Selecting supportive data
10. Convincing opposing ideologies
11. Enlarging the bound of responsability

uno observa con cuidado, en el centro de la organización hay un proceso. Un ejemplo de esta clase puede encontrarse en el artículo de Fujimura (1988) que informó sobre los hallazgos de su estudio de los laboratorios cancerológicos. Los datos fueron recopilados por medio de extensas observaciones de campo y entrevistas, así como por el escrutinio de documentos. Aunque Fujimura no mencionó los procesos en el artículo, es obvio, a juzgar por los encabezamientos de sus secciones, que el proceso desempeñaba un papel principal en la "evolución de un ruidoso carromato de propaganda científica",* su categoría central. Esta evolución se caracterizaba por la diseminación rápida e inmensamente influyente de la teoría del ADN recombinante, la teoría del oncogén y las técnicas que acompañaban a un gran número de especializaciones biológicas y a otras disciplinas. Los encabezamientos de su artículo eran los siguientes:

> Estandarizar las tecnologías del ADN recombinante Construir una teoría oncogénica "para todas las necesidades" Mercadear el paquete
> Comprar el paquete: muchos premios en la caja

En la sección final del artículo, Fujimura (1988) especificó extensamente las consecuencias derivadas del "carromato" *(bandawagon)* propagandístico de la teoría oncogénica y lo llamó *"bandwagon snowball effect"*. Al especificar su análisis, Fujimura proporcionaba datos densos con relación a las políticas de financiación de las di-versas fundaciones, universidades, laboratorios, y agencias gubernamentales — todos comprometidos con el desarrollo y difusión de la teoría de la oncogenia —. En resumen, su categoría central era la *"evolution of a scientific bandwagon effect", y* los encabezamientos de la sección indicaban el proceso de acción/interacción por medio del cual ocurría aquella evolución. La teoría se completaba con los

---

* Nota del traductor: los autores hablan de "scientific bandwagon effects" y **de** "evolution of a scientific bandwagon". Estas expresiones, de difícil traducción, se refieren al uso del lenguaje "científico" para obtener efectos propagandísticos, y tienen origen en la expresión "bandwagon" para referirse al ruido que viene del vagón o banca donde viajan los músicos. Expresión parecida a nuestra "banca de los músicos".

vínculos detallados entre un gran número de objetos y acontecimientos sustantivos.

Una tercera publicación, sobre la que hacemos un breve comentario aquí, informa los hallazgos de un estudio conducido por Melville Dalton. En el estudio, Dalton (1954) examinó el funciona-miento y preocupaciones de varias firmas industriales y comercia-les. Recopiló datos observando como participante con entrevistas informales. Su muy interesante libro sobre el estudio, contenía un marco teórico, en buena medida implícito, y algunos conceptos- útiles, así como una enorme cantidad de detalles etnográficos. Lo mencionamos aquí porque su análisis teórico giraba alrededor del concepto de la negociación y era en buena medida procesal. Según Strauss (1978), en otra publicación, Dalton encontró que el mecanismo de interacción esencial para que estas organizaciones se mantuvieran funcionando era hacer compromisos para llevar a cabo los muchos acuerdos derivados de las negociaciones continuas en cada nivel de la organización. En palabras de Strauss:

> Una red de compromisos crece, continuamente renovada, aunque siempre cambiante, evolucionando como consecuencia de las negociaciones típicamente repetidas, seriales y ligadas... Uno puede discernir fácilmente, tanto en sus datos [los de Dalton] como en sus análisis, al menos las siguientes estrategias: negociar, pagar las obligaciones acumuladas, hacer algunos negocios abiertamente y otros encubiertos, hacer más negociaciones encubiertas para mantener ocultos los resultados de los arreglos encubiertos previos, soslayar las negociaciones y su mediación; también [se puede discernir] un equilibrio muy complejo de favores y obligaciones acumulados, junto con los malabares de los compromisos en la negociación misma (p. 139).

Aunque el proceso era central en el análisis de Dalton, estaba muy conectado con la estructura.

Analizar para procesar en el nivel de una teoría general

Hasta aquí, nuestro planteamiento se ha centrado en los análisis que buscan encontrar procesos cuando se desarrolla una teoría sustantiva. Pero ¿qué sucede si se está buscando una teoría general? ¿Es el análisis muy diferente? La respuesta es sí y no. Las pre-

guntas que el analista les hace a los datos siguen siendo esencialmente las mismas, aunque quizás más amplias. Sin embargo, se hacen comparaciones en una escala mucho más amplia, o sea, entre diferentes áreas sustantivas y no preguntas limitadas a una sola.

Por ejemplo, en el libro de Strauss (1978) sobre *Negociaciones,* se utilizó el análisis de procesos para formular una teoría formal o general sobre las negociaciones, teoría que fue desarrollada examinando éstas en una diversidad de contextos (diferentes áreas sustantivas) que incluían los representantes de países, los jueces en las cortes legales, la maquinaria política, los clanes y grupos étnicos y las compañías de seguros y sus clientes. Al comparar y contrastar estos diversos grupos, identificaba los componentes del proceso de negociación que excedían a todos ellos (lo que le permitió formular su teoría general) y también permitió describir las variaciones particulares del proceso de negociación específico de cada grupo.

Resumen

El proceso representa la naturaleza dinámica y en evolución, de la acción/interacción. El proceso y la estructura se unen de manera inextricable. La estructura crea el contexto para la acción/interacción y, como tal, es lo que le da el ritmo, el paso, la forma y el carácter. Independientemente de que el investigador pretenda construir una teoría sustantiva o general, es esencial que en el análisis incluya el proceso. Éste puede ser el hilo conductor o la categoría central de la teoría, o desempeñar un papel menos prominente. Independientemente del papel que desempeñe, el proceso se puede pensar como la diferencia entre una foto instantánea y una película. Cada forma de imagen representa una perspectiva diferente y da luces, pero si uno quiere ver qué sucede o cómo evolucionan las cosas, es mejor la película. A la teoría sin el proceso le queda faltando una parte vital de la historia: cómo evoluciona la acción/interacción.

12

La matriz condicional/ consecuencial

Definición de términos

Matriz condicional/consecuencial: mecanismo analítico que estimula el pensamiento del analista sobre las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro o macro, tanto entre ellas como para el proceso.

Condiciones/consecuencias macro: aquéllas amplias en su alcance y posible impacto.

Condiciones/consecuencias micro: las limitadas en su alcance y posible impacto.

Sendas de conectividad: las maneras complejas en que las condiciones/ consecuencias macro o micro se entrecruzan para crear un contexto para la acción/interacción.

Contingencias: acontecimientos no previstos o planificados que cambian las condiciones, exigiendo alguna clase de respuesta (de resolución de problemas) de acción/interacción para su manejo y manipulación.

Si un investigador quiere construir una teoría, es importante que comprenda de la mejor forma posible el fenómeno investigado, lo cual significa ubicarlo en un contexto o en el rango total de las con-

diciones macro y micro en el cual está inmerso y rastrear las relaciones de las acciones/interacciones subsiguientes hasta llegar a sus consecuencias. Como los investigadores principiantes muchas veces se pierden al intentar esclarecer todas estas complejas relaciones, buscamos una manera práctica de ayudarles a mantenerse bien encaminados con relación a varios componentes del análisis. A nuestro mecanismo analítico lo llamamos la "matriz condicional/consecuencial", de aquí en adelante lo denominaremos "la matriz". Este capítulo presenta una visión general de la matriz y describe sus propósitos, da una explicación de sus rasgos diagramáticos y sugiere cómo puede usarla el analista para rastrear las sendas de conectividad entre condiciones, acciones/interacciones y consecuencias.

La matriz

La matriz *condicional/consecuencial* es un mecanismo de codificación que ayuda a los analistas a tener en cuenta varios puntos analíticos, entre los cuales están: a) que las condiciones/consecuencias macro, así como las micro, deben ser parte del análisis cuando emergen de los datos como significativas; b) que las condiciones macro a menudo se entrecruzan e interactúan con las micro; c) que, por tanto, de modos directos o indirectos, se vuelven parte del contexto situacional; y d) que las sendas que toman las condiciones, así como las subsiguientes acciones/interacciones y consecuencias, pueden rastrearse en los datos (las sendas de la conectividad). El paradigma (capítulo 9) introdujo las nociones de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias, y sugirió que la estructura y el proceso estaban relacionados. Este capítulo avanza en la noción, detallando el rango de las condiciones, tanto las micro como las macro, que podrían influir sobre las acciones/interacciones y la naturaleza general de las consecuencias que fluyen de aquéllas.

La importancia de la matriz es la siguiente: ubicar un fenómeno en contexto significa para nosotros más que simplemente dibujar una situación descriptivamente, como lo haría un buen periodista o novelista, pues significa construir un relato sistemático, lógico e integrado, que debe especificar la naturaleza de las relaciones entre los

acontecimientos y fenómenos significativos. Aunque el paradigma es útil para pensar en las relaciones, en sí mismo es incompleto. Lo que éste no hace es: a) abordar las decisiones de muestreo teórico múltiple que un analista tiene que hacer durante el proceso de investigación; b) explicar la forma como los modos variados, dinámicos y complejos en que las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias pueden existir y afectarse mutuamente; c) dar razón de las diferentes percepciones, construcciones y puntos de vista de los distintos actores; d) poner todas las piezas juntas de manera que representen un cuadro general de lo que sucede; o e) **hacer énfasis en que tanto las condiciones macro como las micro son importantes para el análisis. Los acontecimientos que ocurren "en el mundo" no son sólo un trasfondo material interesante, pues cuando emergen de los datos como pertinentes, también deben traerse al análisis. Para esclarecer todo esto sirve la matriz.**

La noción de matriz

La matriz (figura 12.1) es una representación diagramática de un conjunto de ideas. Las ideas contenidas ahí son las siguientes:

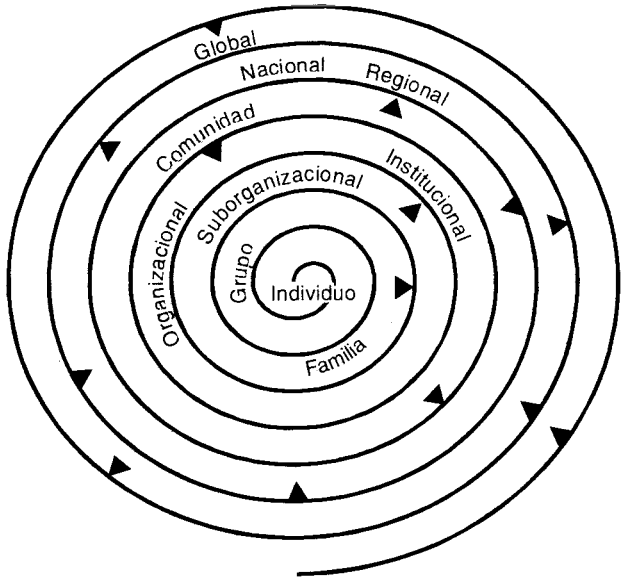
1. Las condiciones/consecuencias no están aisladas. Siempre están integradas en el texto, y se relacionan con la acción/interacción a medida que evolucionan y cambian con el paso del tiempo (proceso). El enfoque de un proyecto de investigación puede estar en diferentes aspectos de un fenómeno, sus propiedades y dimensiones, su estructura o proceso. O se podría dirigir a su estructura o proceso (esto depende del analista y de los datos; sin embargo, enfocar un aspecto, por ejemplo, el proceso, no significa que se deban descuidar las otras áreas. La estructura [condiciones], las propiedades, dimensiones y consecuencias son importantes para comprender el proceso.) Las relaciones entre las condiciones/consecuencias y las subsiguientes acciones/interacciones rara vez siguen una senda lineal. En otras palabras, "A" (condición) rara vez lleva a "B" (acción/interacción) y luego a "C" (consecuencia) de una manera directa. Esto es una explicación demasiado simplista de los acontecimientos, que no es compatible con la vida real. En su lugar, la acción/interacción pueden

realizarse en respuesta a múltiples condiciones, algunas de las cuales ocurrieron en el pasado, otras pueden estar sucediendo en el presente, y algunas pueden esperarse en el futuro (Dewey, 1934). Además, un acontecimiento suele llevar a otro, y luego a otro más, como los eslabones de una cadena, haciendo que las relaciones entre ellos sean más difíciles de clasificar. Consideremos el siguiente ejemplo en el cual el autor claramente describe acontecimientos (condiciones) y las relaciones entre ellos a posteriores acciones/interacciones (sin embargo, cada participante no era necesariamente consciente de lo que había pasado antes o después, o de lo que los otros pensaban o hacían). El acontecimiento es el "anuncio" de una tormenta en ciernes. Miremos cómo este anuncio inició una cadena de condiciones/consecuencias y acciones/interacciones. El resultado de los actos previos se vuelve condición de los futuros, y cuando un acontecimiento no anticipado (contingencia) entra en escena, también tiene sus consecuencias. Aunque cada acontecimiento fue un suceso específico, de alguna manera directa o indirecta se relacionaba con los acontecimientos anterior y posterior. La cita trata sobre el anuncio de una gran tormenta en ciernes y lo que sucedió como resultado.

> Los efectos del pronóstico tendieron a difundirse eslabón por eslabón hasta que formaron grandes cadenas. Los astutos propietarios de algunos restaurantes llamaron a la fábrica y redujeron sus órdenes de helado. El administrador de la fábrica encontró que sus necesidades de leche y crema bajaron y le pasó el dato al lechero. Puesto que las vacas no podían ser forzadas a cooperar, la compañía lechera envió el superávit a su corporación subsidiaria, que manufacturó mantequilla y queso con ella. Entonces el administrador contrató dos hombres más, cuyas esposas, basadas en la certeza de los trabajos previstos, se pusieron a gastar con más libertad de la normal en uno de los pequeños almacenes al menudeo. El dueño del almacén imaginó con optimismo que el negocio iba a mejorar, y aunque había estado dudoso al respecto se decidió a comprar un carro nuevo. En este punto, sin embargo, la cadena de efectos se volvió sobre sí misma y se terminó porque el dueño del almacén, ese día por la tarde, al leer el pronóstico y creer que su negocio siempre sufría cuando llovía, llamó al vendedor de carros y canceló la orden (Stewart, 1941, p. 118).

2. La distinción entre lo micro y lo macro es artificial. Las condiciones micro con frecuencia se originan en condiciones macro y, cuando sea

apropiado, el analista debe rastrear las relaciones entre ambas. Por ejemplo, si una entrevistada menciona que el acceso a drogas es fácil porque hay varias pandillas funcionando cerca del campus, el investigador querrá saber más sobre la conexión entre las pandillas y el acceso a las drogas, y en este caso la noción de pandillas sería la principal condición macro (uno podría rastrear toda la noción de redes internacionales de droga, pero esto podría sacar al investigador de curso y cambiar el enfoque del estudio de uno micro a uno macro; sin embargo, si la noción de red de drogas aparece durante las entrevistas, el investigador debe seguirla para determinar qué significado tiene para el problema que se investiga). Esta informa-



Líneas oscuras = interacción en evolución
Espacios intermedios = fuentes de condiciones/consecuencias que forman la estructura o el contexto
Flechas = intersección de la estructura con el proceso

Figura 12.1 La matriz condicional/consecuencial (representa una interacción constante entre la acción/interacción [proceso] con las condiciones/consecuencias [estructura] y la naturaleza evolutiva y dinámica de los acontecimientos).

ción se podría conseguir haciendo más preguntas a los informantes pero también quizás hablando con los funcionarios del colegio y de la policía y aun con los miembros de la pandilla (si es posible). Como analistas, estamos interesados en la interrelación entre las condiciones micro y macro, la naturaleza de su influencia mutua y las posteriores acciones/interacciones, y el alcance pleno de las consecuencias resultantes, así como la manera en que estas consecuencias retroalimentan el siguiente contexto condicional e influyen sobre otras acciones/ interacciones. Parte de nuestro muestreo en el ejemplo anterior, entonces, sería tratar de determinar qué sucede con respecto al "acceso" cuando se desbaratan las pandillas o ya no siguen funcionando cerca del colegio. ¿Cambia el acceso el consumo de drogas de los adolescentes? El grado total de relaciones entre lo micro y lo macro no siempre es visible para los participantes individuales en la investigación. Cada quien ve la situación desde su punto de vista o perspectiva y rara vez tiene un buen entendimiento de la totalidad. Más bien, cada participante puede hacer referencia a un acontecimiento durante una entre-vista o a una observación tal como que "un nuevo equipo encubierto de agentes antinarcóticos fue asignado a nuestro colegio", y compete al investigador rastrear el impacto de la presencia de ese equipo en el sitio en cuanto al acceso a la droga y su uso. **Eso no quiere decir que un investigador quiera o tenga que rastrear cada acontecimiento que sucede en el curso de su investigación.** Uno podría verse atrapa-do en un proceso interminable de recolección de datos. Sólo cuando algún incidente emerge de los datos como significativo, por ejemplo al advertir "un cambio en el uso de la droga" cuando las pandillas llegan al barrio, debe hacérsele seguimiento.

3. *Las condiciones y consecuencias usualmente se dan en conjuntos y se asocian y varían de muchas maneras diferentes, tanto entre ellas como con las acciones/interacciones relacionadas.* Además, con el tiempo, la aparición de contingencias, los conjuntos de condiciones y consecuencias pueden cambiar o reorganizarse, de tal manera que la naturaleza de las relaciones o asociaciones que existen entre ellas y las acciones/ interacciones también cambian. Para encontrar un ejemplo de esta afirmación, lo mejor es contemplar el desorden acumulativo de la prestación del servicio de salud hoy por hoy en Estados Unidos.

De alguna manera, y en algún momento, el control de la prestación de servicios de salud se les salió de las manos a los médicos y pacientes y cayó en las de las compañías de seguros y otras organizaciones tales como las de mantenimiento de salud. Este acontecimiento ocurrió antes de que la mayor parte de los norteamericanos supieran qué estaba pasando. Entre la cadena de acontecimientos (condiciones/consecuencias) que han interactuado y se han retroalimentado mutuamente para llevar a esta situación, estaban: la recesión de la economía nacional; la necesidad de ahorro de las organizaciones industriales y de otras de tipo laboral (que ya no querían pagar costosas primas de seguros para sus empleados); la cada vez mayor sofisticación y costo de los procedimientos de diagnóstico, medicinas y tratamientos; la incapacidad de responsabilizar del gasto a médicos, hospitales y pacientes; el aumento en la longevidad; el aumento en la incidencia de condiciones crónicas y la demanda y la expectativa de intervenciones médicas costosas por parte de los pacientes. Desde el punto de vista individual, sólo cuando una persona va al médico a buscar algún servicio de salud comienza a entender el pleno impacto de todo lo que ha acontecido. Una simple consulta a un pediatra exige primero consultar a un médico general, que puede o no querer remitirlo al especialista. Y aun si está dispuesto a hacerlo, se debe obtener un permiso de una compañía de seguros para la primera cita, la misma que también debe darle el visto bueno a las posteriores. El paciente tiene las posibilidades de esperar, aguantándose los dolores; quejarse ante el médico o la compañía de seguros o renunciar y vivir con el problema médico hasta que se vuelva más avanzado y cueste más su tratamiento. La manera como se ven afectados los individuos depende de la cantidad de dinero que tengan (para pagar seguros complementarios o adicionales) y del tipo de médicos y planes de prestación de salud a que puedan, por azar o decisión, afiliarse. Mientras tanto, la prestación de servicios se ha vuelto una industria lucrativa y no una sin ánimo de lucro. El gobierno continúa siendo ineficaz para controlar el acceso o los costos, porque le preocupa más la política partidista que asegurar el acceso equitativo, mientras médicos y pacientes siguen ingeniándoselas para hacerle el quite al sistema y obtener el servicio médico que necesitan.

Nadie sabe con certeza adónde llevará esta situación. Mientras tanto, la retroalimentación de los usuarios a sus empleadores, a sus legisladores y a sus compañías de seguros o empresas prestadoras de servicios de salud, están produciendo pequeños cambios que apuntan a facilitar la transición a un conjunto muy diferente de expectativas sobre la atención en la salud y la forma que ésta deberá adoptar.

4. La acción/interacción no se circunscribe a los individuos per se ya que puede darse en las naciones, organizaciones y mundos sociales, aunque en ellas son los individuos quienes las representan. Además, las acciones/ interacciones realizadas por países, organizaciones, etc., sólo se pueden dirigir a los individuos, a otras naciones, o a otras organizaciones y viceversa, o tener un impacto sobre éstos. Por ejemplo, una legislación de alcance nacional, muy frecuentemente tiene su impacto sobre el individuo. Los impuestos son un buen ejemplo. Por otra parte, una movilización de los individuos de la base puede afectar la aprobación de una ley de orden nacional. Algunos esfuerzos de la gente común, como los ambientalistas, suelen superar el ámbito nacional o comunal y llegar a adquirir estatura internacional.

Diversos patrones de conectividad

El cuadro analítico que se presentó en el anterior planteamiento es uno de los múltiples y **diversos modelos de conectividad** que muestran patrones cambiantes de acción/interacción discernibles con el paso del tiempo. Aunque los investigadores expertos suelen tener sus propios mecanismos para seguirle el rastro a este complejo con-junto de relaciones, un investigador nuevo en el análisis cualitativo puede sentirse apabullado. Es importante recordar que no todos los caminos que un investigador recorra llevarán al descubrimiento de una mina de oro analítica, ni es siempre posible discernir todas las posibles conexiones, condiciones, acciones/interacciones, y consecuencias. Todo analista ha de aceptar que existen limitaciones a lo que puede descubrirse con base en el acceso a los datos, el grado de experiencia analítica y la cantidad de reservas personales. Reconocemos que realizar este de tipo de análisis complejo no es fácil, pero hasta cierto punto es necesario.

> Formar vínculos explícitos entre la interacción y las condiciones que la afectan es una empresa analítica compleja porque las condiciones pueden ser de carácter sustantivo diverso (económicas, políticas, religiosas, ocupacionales) y de alcance diferente (internacional, nacional, ocupacional, organizacional, suborganizacional, interpersonal). Lo mismo se cumple para las consecuencias de la interacción. Potencialmente nuestros análisis son aún más complejos porque la interacción misma puede variar en aspectos sustantivos y en el alcance (Corbin y Strauss, 1996, pp. 139-140).

Hacer elecciones analíticas

Por supuesto, no a todo acontecimiento o incidente que aparezca en los datos debe rastreárselo de manera extensa. Hacerlo causaría gran cansancio y complicaría la explicación analítica con detalles innecesarios. El analista solo debe buscar los vínculos que emergen como pertinentes y que ayudan a explicar mejor lo que sucede. Ello significa tomar decisiones para el muestreo acerca de las preguntas que deben formularse, las observaciones que deben hacerse y las otras formas de datos para recoger. Estas decisiones, aunque sean dirigidas por los datos, suelen confundir al analista. Si tiene demasiadas posibilidades de elección, entonces puede sentirse inseguro de los pasos que debe seguir para recolectar los datos que maximicen el descubrimiento. La matriz puede ayudar al analista a pensar de manera sistemática sobre los datos que debe recoger enseguida, dónde y cómo buscarlos y cómo conectarlos a los conceptos que van emergiendo. Al final, debe haber menos hilos analíticos sueltos (para un ejemplo excelente de cómo se ha usado en realidad la matriz para examinar y organizar los datos recopilados sobre la manera en que los empleados distanciados geográficamente negocian unas prácticas labores comunes, ver a Guesing, 1995).

Para dar un ejemplo, si un investigador que estudia a los alumnos de enfermería y su programa de estudios, escucha expresar *repetidamente* palabras de ira sobre ciertos cambios curriculares, entonces querría rastrear mejor el concepto de "insatisfacción expresa". Ello implicaría un muestreo teórico de informantes y acontecimientos de las diferentes áreas representadas en la matriz para discernir los deta-

Iles de los cambios (o sea, su naturaleza y grado), cómo fueron presentados los cambios del currículo a los estudiantes y quién los hizo, qué significan éstos para los estudiantes en términos de su paso por el programa y quién los instituyó y por qué. Además, el investigador querría determinar si los estudiantes están poco satisfechos con otros aspectos del programa y si hay algunas interacciones entre su insatisfacción con estos otros aspectos y la producida por los cambios curriculares. También, querría examinar asuntos más amplios tales como el papel que la universidad desempeña en la generación o apoyo a estos cambios; cómo responden el departamento y la universidad a las preocupaciones de los estudiantes; cómo afectan los cambios curriculares la capacidad estudiantil de conseguir trabajo en la comunidad; cuáles son las tendencias del currículo nacional de enfermería y qué asuntos mayores de tipo profesional, económico y político pueden estar en juego en los cambios curriculares. Finalmente, querría adicionar una dimensión temporal a todo esto al determinar si estas quejas aparecen bajo condiciones particulares o no. ¿Tienen una historia? ¿Son cíclicas las quejas de los estudiantes de enfermería, o sea, repetidas pero con cambios mientras avanzan por el currículo? Estos asuntos y preguntas analíticas no son datos. Son ideas para el muestreo teórico adquieren importancia, por ejemplo, si el investigador, al entrevistar a los miembros del profesorado, se da cuenta de que los cambios curriculares se hicieron en respuesta a tendencias nacionales y a las sugerencias que recibían de los hospitales locales; que los administradores universitarios, si bien no se oponen a los cambios, tampoco los apoyan y entonces, cuando los estudiantes se quejan, los profesores los hacen acudir al departamento de enfermería para que allá les den explicaciones.

En el ejemplo anterior, estamos diciendo algo más que "es importante un muestreo adicional de estudiantes de enfermería, profesores y administradores, en términos de satisfacción o falta de satisfacción con los cambios". Las cuestiones que estamos plantean-do tienen que ver con las relaciones y nos permiten penetrar con mayor profundidad en los asuntos. Esta penetración requiere una recolección de datos mucho más extensa, teóricamente dirigida, y técnicas analíticas porque no basta simplemente con preguntar a los

estudiantes si están satisfechos o no, cuánto y por qué. Al pensar en términos de la matriz y usarla como guía o recordatorio, incluso un analista principiante puede tener una comprensión de la naturaleza compleja de los acontecimientos y las interrelaciones entre ellos. En otras palabras, la matriz se puede usar para dirigir el muestreo teórico y le puede ayudar al analista a tomar decisiones sobre qué hilos conductores es importante rastrear, dónde pueden éstos hallarse y cómo se pueden ligar unos acontecimientos con otros.

Propósitos de la matriz

Los propósitos de la matriz se pueden resumir de acuerdo con el recuadro siguiente (Corbin y Strauss, 1996):

Propósitos de la matriz

1. Ayudarle al analista a localizar el área o alcance (micro o macro) del proyecto de investigación que se está realizando, sin perder de vista dónde se ubica tal área en relación con las que están más arriba o más abajo que ella.
2. Extender la escala de las condiciones y consecuencias consideradas por el analista, es decir, considerar más que las meras condiciones micro.
3. Ayudarle al analista a identificar y escoger cuáles combinaciones de factores condicionales/consecuenciales de los datos pueden ser significativas para una situación determinada.
4. Rastrear en la, muy a menudo, complicada red de conexiones existente entre factores contextuales (condiciones/consecuencias o estructura) y las acciones/interacciones (procesos).
5. Desarrollar hipótesis explicativas sobre estas relaciones que puedan verificarse o ser modificadas por medio de una recolección y análisis de datos adicionales.
6. Hacer más verosímil que las hipótesis explicativas incorporen variaciones.
7. Permitir al investigador organizar los materiales y presentar un recuento explicativo más completo y convincente de los fenómenos investigados.
8. Proporcionar dirección al muestreo teórico.

Descripción de la matriz

Todo este tiempo hemos estado hablando sobre la matriz como un conjunto de ideas. El problema radica en pasar estas ideas a un diagrama que se comprenda con facilidad. El que hemos diseñado no capta la complejidad de lo que acabamos de explicar. En realidad, es muy simple, pero fue hecho a propósito así para hacer más fácil a los principiantes captar su importancia y usarlo con más facilidad (ver figura 12.1).

La matriz está compuesta de una serie de círculos concéntricos interconectados con flechas que van hacia fuera y hacia el centro. Éstas representan la intersección de condiciones/consecuencias y la cadena de acontecimientos resultantes. Las condiciones se mueven hacia la acción/interacción y la rodean para crear un contexto condicional. Otras flechas se mueven hacia afuera de las acciones/ interacciones, y representan cómo las consecuencias de cualquier acción/interacción pasan de ser acción/interacción a cambiar y ampliar las condiciones de maneras a menudo diversas e inesperadas. Una de las limitaciones del diagrama es que el flujo parece lineal. En realidad, los caminos que toman las condiciones/consecuencias a medida que se van moviendo dentro y a través de las diferentes áreas, desde las macro hasta las micro, son cualquier cosa menos lineales. Una metáfora mejor sería la de las bolas de billar, cada una de las cuales le pega a las otras en ángulos diferentes, lo que desata una reacción en cadena que termina con que se golpeen las bolas apropiadas para meterlas a los hoyos. Otra sería la del calidoscopio en el que, cada vez que se lo gira, se agrupan las piezas coloreadas de vidrio o plástico para formar un nuevo cuadro.

Explicación del diagrama

Las condiciones/ consecuencias representan un contexto estructural en el que ocurren la acción o la interacción. El contexto estructural se ha descompuesto en diferentes áreas, que van de las más macro a las más micro. Esta ordenación es arbitraria. Es importante tener presente que la ubicación de un área dentro de los círculos no denota el

grado de importancia o impacto potencial de algún conjunto de condiciones/consecuencias. Simplemente que algunas se consideran más macro y otras más micro. Por ejemplo, la legislación vigente en el ámbito nacional (más macro) tiene el potencial de afectar a todos los ciudadanos, y la acción/interacción que determinen o puedan llevar a cabo, mientras las políticas y procedimientos de una organización afectan potencialmente sólo a los empleados de la misma. En el centro de la matriz se halla el fenómeno investigado. A su alrededor está la acción/interacción tal como evoluciona en el tiempo y el lugar (proceso). La acción/interacción puede revestir muchas formas y tener un propósito específico o ser rutinaria, con el propósito de modelar los fenómenos (por ejemplo, manejo de problemas, de asuntos, contingencias de ocurrencia diaria) en un contexto estructural dado. El contexto estructural está en condiciones originadas desde una fuente o una combinación de ellas donde cada círculo representa una posible área diferente, desde la más micro hasta la más macro. La acción/interacción puede estar dirigida a cualquiera de las fuentes dentro de una o más áreas, dejando algunas de lado, atravesando otras, etc. Téngase en cuenta que cuando hablamos de estructura o contexto, no los pensamos en un sentido determinista. Más bien, las condiciones/consecuencias crean conjuntos de acontecimientos tales como la tormenta (un contexto), a los que los actores responden por medio de la acción/interacción. Para nosotros, aun la ausencia de respuesta es una manera de actuar porque también tiene consecuencias potenciales (si antes de la tormenta no se repara el techo que está goteando, lo más probable es que entre el agua). La interacción entre las condiciones, las respuestas de los actores y las consecuencias resultantes es lo que tratamos de captar en nuestro análisis con la ayuda de la matriz.

Avanzando de manera progresiva desde el centro de la matriz hacia fuera hay varios círculos concéntricos. Tal como se mencionó antes, cada uno representa una fuente diferente de condiciones/ consecuencias potenciales, desde las más macro hasta las más micro. No se ha delineado cada fuente posible. **La matriz se considera sólo una guía conceptual.** Las personas pueden llenarla, aumentarla, modificarla para que encaje con sus estudios y datos. Otro punto

importante es que las condiciones y consecuencias de cualquiera de las áreas definidas pueden ser pertinentes para un estudio. Aun cuan-do un investigador esté estudiando un fenómeno que se puede situar con claridad en una de las áreas interiores de la matriz (por ejemplo, la comunidad, una familia), seguirá siendo importante tener en cuenta las condiciones más generales y sus consecuencias. Por ejemplo, los individuos que actúan/interactúan en la comunidad traen consigo sus motivaciones, valores y creencias personales. Sin embargo, también traen consigo aquéllos de la cultura más amplia propia de la comunidad, la región y la nación. Una persona puede tomar parte en el esfuerzo de traer más industrias a la comunidad porque está motivada por un deseo personal de llegar a ser alcalde algún día. Sin embargo, como otros representantes de la comunidad, una persona también puede actuar influenciada por las promesas de ventas de los representantes de las industrias potenciales de que sus compañías "crearán más trabajo para la comunidad". Otras influencias podrían ser la tendencia hacia el crecimiento en la población en esta región, que crea la necesidad de más trabajo y una bonanza económica nacional de la cual se quieren aprovechar tanto la comunidad como las industrias. Si es importante, esto surgirá en los datos, pero el investigador debe ser consciente de que las condiciones más generales son tan importantes para el análisis como las motivaciones personales de cada representante.

Pasando a otro tema, para maximizar lo generalizable de la matriz como herramienta analítica, cada área se presenta en su forma más abstracta. Los artículos (fuentes de condiciones/consecuencias) que se han de incluir en cada área emergerán del estudio; así, dependen del tipo y alcance del fenómeno estudiado. Los investigadores que usan la matriz, por lo general alteran el esquema de clasificación para que encaje con sus propósitos personales (Guesing, 1995).

Áreas

Al comienzo del límite exterior del círculo hemos ubicado el área más macro, representada por el término área "internacional" o "glo-

bal". Esta área incluye asuntos tales como las políticas, los reglamentos del gobierno, los acuerdos o diferencias entre los gobiernos, las culturas, valores, filosofías, la economía, la historia, los problemas internacionales y asuntos tales como "el calentamiento ambiental global", pero no se limita a ellos. La siguiente, que hemos designado como "área nacional" o "regional", incluye las condiciones potenciales tales como la política nacional/regional, las regulaciones gubernamentales, las instituciones, historias, valores y actitudes nacionales hacia las relaciones y el comportamiento de los géneros. Por ejemplo, las reglas que gobiernan el papel de la mujer en la sociedad en los países islámicos, difieren considerablemente de las que encontramos en Estados Unidos. Sin embargo, aun en los Estados Unidos uno puede encontrar diferencias entre los géneros tales como la capacidad de ganar dinero, el nivel que ocupan en las organizaciones, el "acoso sexual" y el acceso a ciertos trabajos.

La siguiente fuente de condiciones viene de lo que se ha designado como el área "de la comunidad", en la que se incluyen todos los anteriores asuntos pero en cuanto pertenezcan a una comunidad particular, que la hace ser singular entre las demás. El próximo círculo representa las áreas "organizacionales" e "institucionales". Cada organización o institución tiene sus propios propósitos, estructuras, reglas, problemas, historias, conjuntos de relaciones, características especiales, etc. como fuentes de condiciones. Algunas instituciones, por ejemplo las religiosas, pueden tener alcance internacional, pero tal como se interpretan o practican, a menudo están particularizadas en comunidades y aun en individuos. Otro círculo representa las áreas "suborganizacionales" y "subinstitucionales". Por ejemplo, en nuestro estudio de la articulación del trabajo de las enfermeras jefas, observamos la labor que realizaban éstas en cada uno de los diferentes pabellones hospitalarios. No obstante, estos pabellones formaban parte del hospital y estaban relacionados con el mismo y también con la organización hospitalaria de la Administración de Veteranos. Adentrándonos en nuestro grupo de círculos, llegamos finalmente a las áreas del grupo, la familia y el individuo. Éstas incluyen fuentes condicionales tales como las biografías, las experiencias, las motivaciones, la educación, la posición

social, el sexo, las creencias y las actitudes que tienen o expresan estos individuos o grupos.

Áreas sustantivas

Un investigador podría estudiar cualquier tema sustantivo dentro de cualquier área de la matriz. Por ejemplo, se podrían estudiar los cuidados de la salud en el ámbito nacional, centrándose en la legislación, políticas y organizaciones y tendencias recientes, o en el manejo familiar de las enfermedades crónicas. Independientemente del tópico o área de enfoque, es importante para el investigador recordar que los asuntos de política sanitaria afectarán la administración individual y familiar de la enfermedad y, por el contrario, los problemas surgidos del manejo del individuo o de la familia pueden, con el tiempo, tener un impacto en la legislación y evolución de las políticas de atención en salud. Otras áreas sustantivas que se pueden estudiar, aun-que no las agotamos aquí, son: la identidad, toma de decisiones, movimientos sociales, arenas*, conflicto y consenso, conciencia, cambio social, trabajo, flujo de información y dilemas morales. Cada uno de éstos se puede estudiar dentro de un área. El tiempo, la historia, la biografía, el espacio, la economía, el sexo, el poder, la política, son condiciones posibles que *pueden resultar significativas* para cualquier área sustantiva estudiada en cualquier área esbozada en la matriz. Lo que debemos tener en cuenta es que ninguna de estas características (el sexo, la edad, el poder o lo que sea) debe considerarse importante para la teoría que se está construyendo a menos que así surja de los datos; o sea, uno quisiera mostrar cómo el poder, la edad o el sexo actúan como condición en una o más áreas para influir en la acción/ interacción. Cuando hablamos sobre verificar una hipótesis, lo que decimos es que queremos saber cuándo, cómo y dónde se de-muestra en los datos esta declaración de relaciones. ¿Aparece repetidamente este fenómeno particular? Si éste es el caso, entonces ¿qué forma toma bajo condiciones diversas?

Nota del traductor: arenas: en Estados Unidos se usa esta palabra para nombrar espacios específicos de discusión.

Rastrear una senda

Para rastrear una senda condicional, el investigador comienza con un acontecimiento o incidente que lleva a un suceso (alguna forma de acción/ interacción) y luego intenta discernir la cadena de acontecimientos relacionados, o sea, cuáles eran las condiciones en el momento, la secuencia de la acción/interacción seguida, las consecuencias resultantes y qué más sucedió a lo largo de esa línea. En otras palabras, se intenta seguir de manera sistemática la cadena de acontecimientos (la interacción entre los acontecimientos), rastreándolos a medida que van ocurriendo dentro o entre las áreas de la matriz, tal como se describió antes, en la cita sobre la tormenta y en el ejemplo que siguió, sobre las vicisitudes del flujo de trabajo en el hospital. A lo largo de todo el proceso de rastreo, el investigador también puede intentar examinar la naturaleza de la asociación de las condiciones entre sí, con la acción y con las consecuencias. ¿Hay asociaciones in-versas? ¿Parecen algunas condiciones más importantes que otras? ¿Siempre sigue la acción/interacción a un conjunto de condiciones, o hay contingencias o condiciones intervinientes que entran en juego para dar variación o crear problemas no previstos? ¿Por qué resultan ciertas consecuencias de la acción/interacción bajo un conjunto de condiciones, mientras que otras diferentes resultan de la misma acción/ interacción cuando las condiciones difieren? Para clarificar lo que que-remos decir con "rastrear" presentamos el análisis de un episodio simple, tomado de uno de nuestros proyectos de investigación.

Mientras observaba una unidad médica hospitalaria, la investigadora (Corbin) advirtió el siguiente incidente: una médica llegó a la unidad para hacer la ronda de los pacientes y comunicó su intención de revisarle la colostomía a uno de ellos. Preguntó a la enfermera acompañante si le podía facilitar un par de guantes estériles talla seis —una talla relativamente pequeña—. La jefa del grupo fue a buscar al área de almacenamiento de la unidad, encontró que los más pequeños que había eran talla siete y se los dio a la médica. Ésta se negó a aceptarlos porque sentía que el tamaño adicional en los dedos interferiría con su posibilidad de hacer un buen examen al paciente. Sin saber qué hacer, la enfermera acompañante presentó el problema a

la enfermera jefa. Dado que la talla que necesitaban no se conseguía en la unidad, la enfermera jefa también intentó convencer a la médica de que usara guantes más grandes para que pudiera hacer el trabajo y continuara su ronda. Otra vez la médica se negó a hacerlo. Ahora, la enfermera jefa estaba enfrentada al problema de localizar los guantes más pequeños en otras partes del hospital o decirle a la médica que se olvidara de eso. Como no quería hacer esto último, necesitaba encontrar los guantes. Primero, llamó a la oficina central de suministros. Le dijeron que los guantes del tamaño requerido estaban agotados temporalmente debido a una gran demanda creada por la epidemia del sida que hizo que se agotaran los que había en el hospital. Además, a la enfermera jefa le dijeron que como los guantes de látex estaban escaseando en esta época, su distribución la estaba vigilando una persona designada en el depósito central, que en ese momento estaba asistiendo a una reunión; la enfermera jefa y la médica tendrían que esperar hasta que terminara la reunión si insistían en que les dieran un par de guantes talla seis. Mientras tanto, la doctora se estaba impacientando pues tenía otros pacientes que atender y quería proseguir con su trabajo. En consecuencia, la enfermera decidió telefonear a otros pabellones. Al fin localizó un par de guantes talle seis en la sala de recuperación. Salió a la carrera a traerlos, y la médica pudo realizar su examen. Toda la acción/interacción con-sumió unos treinta minutos del valioso tiempo de la enfermera jefa y la médica.

. El concepto central de nuestro análisis fue "flujo de trabajo interrumpido", y aunque el acontecimiento describía sólo un ejemplo de este concepto, representaba la oportunidad de rastrear el impacto que los acontecimientos de fuera del hospital podrían tener en el flujo de trabajo dentro de éste. Siguiendo la cadena de acontecimientos, uno advierte que el trabajo se **interrumpe porque un recurso necesario (los guantes talla seis) no se consigue.** Para que siga el flujo de trabajo, la enfermera jefa debe localizar los guantes talla seis, pero el investigador se ve forzado a formular la pregunta: ¿Por qué era tan problemático en ese momento encontrar esos guantes pequeños? Al fin y al cabo, los guantes no son sustancias controladas, como los narcóticos, que deban guardarse bajo llave. Al hacerle el segui-

miento a este hecho, el investigador, comenzando con la acción interrumpida, rastrea las siguientes sendas condicionales.

Comenzamos con **acción/interacción,** que se interrumpió porque faltaba un implemento necesario. Enseguida, pasamos al *área individual* de la **matriz.** La enfermera jefa intentó convencer a la médica de que aceptara los más grandes. Sin embargo, ésta se negó. Pasando al *área suborganizacional,* la enfermera jefa se puso en contacto con el departamento central de suministros. Aquí también, intentó convencer a esa unidad de que le dieran los guantes pero no lo logró porque la persona que controlaba el acceso estaba en una reunión. Final-mente, la enfermera jefa localizó un par de guantes talla seis en la sala de recuperación (área suborganizacional) y se fue a traerlos. Pero aun así, el asunto más general no quedó resuelto: ¿Por qué tal escasez de guantes pequeños afectaba el flujo de trabajo? Para responder esta pregunta, pasamos al *área de la organización.* Los guantes están agotados en esta organización. ¿Por qué? Porque hay un aumento en la demanda en las unidades. ¿Por qué hay este aumento? Porque (pasando al *área nacional),* han publicado unas nuevas guías nacionales sobre control de infecciones que aconsejan usar guantes para proteger a los pacientes y a los trabajadores de la salud contra el sida, la hepatitis y otras enfermedades contagiosas, lo que nos trae de regreso al *área comunitaria.* ¿Están experimentando esta misma escasez otros hospitales o ancianatos, o se trata de un problema particular de los hospitales de los veteranos *(área regional)?* Parece que el aumento de la demanda y la competencia entre las organizaciones por la mercancía son dos condiciones que afectan la disponibilidad de guantes. Esto plantea cuestiones sobre la producción, distribución y suministro de guantes de látex (estériles y no estériles) en la esfera industrial del menudeo y dentro de esta *comunidad.* Obviamente, a los provee-dores los cogieron por sorpresa. Volvemos al *área nacional,* donde se originaron las nuevas guías, y preguntamos cuáles son éstas. ¿Qué es lo que en realidad dicen? Éstas pueden rastrearse hasta la epidemia de sida, que se dio en toda la nación (de hecho, *internacionalmente)* y a la preocupación por la transmisión de todas las enfermedades contagiosas. Ahora podemos mostrar una relación entre "un problema nacional de salud pública" (el acontecimiento mayor, que desata

una cadena de condiciones) y la "interrupción en el flujo de trabajo" en un pabellón hospitalario. Podemos ver que una serie de acontecimientos que van desde lo macro hasta lo micro crearon un contexto de escasez en esta época particular. Obviamente, el suministro de guantes se aumentó para satisfacer la demanda porque varios meses después ya dejó de ser un problema conseguir guantes de cualquier talla.

Evitar ***un error común***

Intentamos ayudar a los investigadores para que eviten, usando la matriz, un error común a muchos principiantes, consistente en que escriben un capítulo o una página donde esbozan las condiciones operantes importantes en una situación pero no las conectan con las condiciones y la explicación de la serie de acontecimientos (acciones/interacciones) siguientes. Demostrar cómo se interrumpe el flujo del trabajo por una epidemia de sida y la revisión en las guías nacionales, que a su vez lleva a una escasez de guantes, es muy diferente de hacer la oración genérica de que "el sida está teniendo impacto en el trabajo hospitalario", que le deja a la imaginación de los lectores discernir exactamente lo que este impacto puede significar. Por supuesto, el anterior ejemplo es sólo un incidente que lleva al "flujo de trabajo interrumpido". Para entender mejor este concepto, el investigador ha de examinar otros ejemplos de flujo de trabajo interrumpido en las unidades y hacerles seguimiento de la misma manera. En el próximo caso de flujo de trabajo interrumpido, los asuntos macro podrían no tener nada que ver. Podría ser que dos ayudantes no fueran capaces de dividirse bien el trabajo o que varias personas llamaron para decir que no podían ir ese día a trabajar por problemas personales. Las condiciones/consecuencias que rodean el flujo de trabajo emergerán de estos datos.

Resumen

Con esto concluye nuestro más bien complicado capítulo sobre la matriz condicional/consecuencial. El capítulo hizo énfasis en la

interacción entre las condiciones macro y micro (estructura) y su relación con las acciones/interacciones (proceso). Lo principal de las condiciones macro no es que sean meros telones contra los cuales presentar la teoría. Cuando son pertinentes, hacen parte destacada de la historia analítica y deben estar entretejidas en el análisis. La matriz se presentó como un mecanismo analítico que ayuda al analista a seguirle el rastro a la interacción entre las condiciones/consecuencias y posteriores acciones/interacciones, y a determinar las sendas de conectividad. Aunque los conceptos contenidos en la matriz son muy sofisticados, si se tiene en mente una imagen de la matriz al analizar los datos, aun el analista cualitativo principiante puede captar parte de la complejidad y la riqueza de la vida expresada en los datos.

13

El muestreo teórico

Definición de términos

Muestreo teórico: recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.

Uno de los asuntos más importantes que a menudo confrontan los investigadores es dónde hacer el muestreo, o sea, adónde ir para obtener los datos necesarios para avanzar en la construcción de una teoría. Este capítulo explora el significado de *muestreo teórico*. Entre los asuntos que planteamos se encuentran los siguientes: ¿Qué es el muestreo teórico? ¿Por qué se usa éste en lugar de otra forma de muestreo? ¿Cómo se realiza? ¿Cómo hacer para que el muestreo sea sistemático y consistente sin volver rígido el proceso? ¿Cuánto muestreo se debe hacer? ¿En qué momento? ¿Cómo sabe uno que ya tiene suficiente? ¿Cómo difiere este tipo de muestreo de las formas más tradicionales?

Visión general

Recordemos que los conceptos son la base del análisis y forman los bloques con que se construye la teoría. Todos los procesos apuntan a identificar, desarrollar y relacionar conceptos. Decir que uno hace un muestreo teórico significa que el muestreo, más que predeterminado antes de comenzar la investigación, evoluciona durante el proceso; se basa en conceptos que emergen del análisis y que parecen ser pertinentes para la teoría que se está construyendo. Son conceptos que se encuentran a) repetidamente presentes (o en algunas situaciones, notablemente ausentes) en los datos cuando se compara incidente por incidente, y b) actúan como condiciones que le dan variación a una categoría principal. El propósito del muestreo teórico es maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones. El investigador hace un muestreo a lo largo de las líneas de las propiedades y dimensiones, variando las condiciones. Por ejemplo, si un investigador estuviera estudiando el cuidado de los pacientes en los hospitales y apareciera el hecho de que el "flujo de trabajo" —una categoría principal— variara en grado, tipo, cantidad, etc. según el tipo de pabellón y la hora del día, entonces el investigador podría pasar algún tiempo observando todos estos turnos, así como diferentes tipos de pabellones hospitalarios (es decir, los dedicados al cuidado de niños, de bebés enfermos y prematuros, de pacientes con cáncer y de pacientes cardíacos) para determinar cómo y por qué variaba el flujo de trabajo. Al maximizar las oportunidades de comparar los conceptos junto con sus propiedades para buscar similitudes y diferencias, el investigador hace más densas las categorías, las diferencia y especifica su rango de variabilidad.

El muestreo teórico es importante cuando se exploran áreas nuevas o poco conocidas porque le permite al investigador escoger las perspectivas de muestreo que pueden producir el mayor rendimiento teórico. Hemos advertido anteriormente que se hace un muestreo de incidentes, acontecimientos o sucesos *y* no de personas *per se.* Los incidentes o acontecimientos representan situaciones (que llevan a problemas, asuntos o fenómenos) en las cuales se encuentra que una

ganizaciones, comunidades o naciones son de alguna manera problemáticas o rutinarias y a las cuales se da res-puesta por medio de alguna acción/interacción. Por ejemplo, para volver a nuestro estudio sobre el trabajo hospitalario, un terremoto (en realidad sucedió) representa un asunto o un suceso. El hecho de que sucediera fue importante, pero más importante para nuestro estudio fue lo que pasó con el "flujo de trabajo" (una categoría importante) en las salas, durante el terremoto e inmediatamente despu6s. ¿Cómo se organizaron los trabajadores, el medio ambiente y los pacientes para mantener el flujo de trabajo? Este suceso natural proporcionó una oportunidad fortuita de hacer un muestreo de "flujo de trabajo" bajo condiciones que maximizaron la respuesta a la problemática e interrumpieron las situaciones laborales.

El muestreo teórico es acumulativo. Cada acontecirniento que entra en el muestreo se suma al análisis y a la recolección de datos hecha antes y los aumenta. Es más, el muestreo se vuelve más específico con el tiempo porque el analista ya está dirigido por la teoría que va evolucionando. En el muestreo inicial, el investigador se interesa por generar el mayor número posible de categorías; de ahí que recopile datos en una gran variedad de áreas pertinentes. Una vez que el analista tiene algunas categorías, el muestreo apunta a desarrollar-las, a hacerlas más densas y a saturarlas.

Para el muestreo teórico es importante un cierto grado de consistencia en el sentido de que las comparaciones se hacen sistemáficamente en cada categoría, lo que garantiza el completo desarrollo de todas ellas. Tambi6n se necesita un cierto grado de flexibilidad porque el investigador debe ser capaz de aprovechar la ventaja que le dan los incidentes fortuitos que ocurren mientras está en el campo, tales como un terremoto (aunque no necesariamente tan drás-

En su mayor parte, el muestreo teórico debe trabajarse de manera cuidadosa y no dejarlo al azar, lo que puede llevar al analista por sen-deros improductivos y alejarlo del enfoque del estudio. Sin embargo, la adhesión rígida a cualquier procedimiento puede impedir el proceso analitico y acabar con la creatividad. El muestreo y el análisis deben ocurrir de manera secuencial y el análisis es el que debe guiar la reco-

lección de datos. Si no fuera así, las categorías podrían desarrollarse de manera dispareja, dejando al analista con más trabajo al final del estudio para completar las categorías mal desarrolladas.

Consideraciones generales

Lo que guía la recolección de datos durante el muestreo teórico son las preguntas analíticas y las comparaciones. El tipo de preguntas que un analista puede formular son las siguientes: ¿qué sucedería si..?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? Las respuestas a estas preguntas sirven de base para el muestro y luego para comparar las diversas condiciones. Plantear preguntas y hacer comparaciones sirve propósitos diferentes en cada uno de los tres modelos de muestreo que se tratarán en los siguientes puntos.

Al comenzar un estudio se presentan muchos asuntos dignos de muestreo, que deben ser considerados por el investigador. Las decisiones iniciales sobre un proyecto le dan un sentido de dirección y una plataforma para iniciar la recolección de datos. Lo que sucede una vez que se empieza con esta recolección se convierte en asunto de qué tan bien encajan las decisiones con la realidad de los datos. Entre las consideraciones iniciales están las siguientes:

1. *Se debe escoger un sitio o un grupo para ser estudiado.* Esto, por supuesto, está guiado por la pregunta principal de la investigación. Por ejemplo, si un investigador está interesado en estudiar cómo toman decisiones los ejecutivos, debe ir a los lugares donde haya ejecutivos tomando decisiones para observar qué hacen y dicen verbalmente, por escrito, etc. También es importante obtener permiso de quien tenga la autoridad para acudir a estos sitios.

2. *Se debe tomar una decisión sobre los tipos de datos que se van a usar.* ¿Quiere el investigador usar observaciones, entrevistas, documentos, biografías, vIdeos, casetes, o alguna combinación de los anteriores elementos? La decisión se debe tomar con base en aquellos datos que tienen el mayor potencial de captar los tipos de información deseados. Por ejemplo, un investigador puede querer emplear memorandos y documentos escritos, así como entrevistas y observaciones, cuando estudia la toma de decisiones de los ejecutivos.

3. *Debe considerarse el tiempo que se dedicará al estudio de un área. Si* un investigador está estudiando un proceso de desarrollo o un pro-ceso evolutivo debe tomar decisiones iniciales acerca de seguir a determinadas personas o lugares, por un tiempo, o si debe seguir a diferentes personas o lugares en distintos tiempos.

4. *Inicialmente, las decisiones con respecto al número de sitios y observaciones o entrevistas dependen del acceso, los recursos disponibles, los objetivos de la investigación y el tiempo y la energía del investigador.* Más tarde, estas decisiones se pueden modificar a medida que vaya evolucionando la teoría.

Guías para la entrevista y las observaciones

Una vez que el investigador ha decidido quiénes van a ser los participantes, el lugar, el tiempo y los tipos de datos que se van a recoger (sin excluir el uso de otros tipos de datos), está preparado para desarrollar una lista de preguntas para la entrevista o de áreas de observación (por lo general, esto se debe hacer para satisfacer los requisitos de los comités de ética). Las preguntas de la entrevista inicial o de las áreas de observación pueden basarse en conceptos derivados de la literatura, de la experiencia o, mejor aún, de trabajo de campo preliminar. Como estos primeros conceptos no han evolucionado a partir de datos "reales", si el investigador los lleva consigo al campo, deben ser considerados provisionales y se pueden descartar a medida que comienzan a entrar los nuevos datos. No obstante, si bien los primeros conceptos suelen ser un punto a partir del cual se empiezan a recolectar los datos, muchos investigadores (y los miembros de los comités) piensan que es difícil entrar al campo sin ningún concepto sobre lo que se va a estudiar.

Una vez que comienza la recolección de datos, la entrevista inicial o las guías de observación (empleadas para satisfacción de los comités), dan paso a los conceptos que emergen de los datos. Ad-herirse rígidamente a las guías iniciales durante todo el estudio, como suele hacerse en algunas formas de investigación cualitativa y cuantitativa, impide el descubrimiento porque limita el tipo y la cantidad de datos que se pueden conseguir. Según nuestra expe-

riencia, si uno llega al campo con un cuestionario estructurado, las personas contestarán sólo lo que se les pregunte y a menudo sin desarrollarlo bien. Los entrevistados podrían tener otra información que dar, pero si el investigador no se la pregunta, es posible que sean renuentes a ofrecerla de manera voluntaria, temiendo perturbar el proceso de investigación. Las entrevistas menos estructuradas, con guías generales solamente, tales como "Cuéntame qué piensas de...", "¿Qué sucedió cuándo..?" y "¿Cuál fue tu experiencia con..?" dan a los entrevistados más espacio para contestar en términos de lo que es importante para ellos. Se pueden comparar las respuestas que dan los diversos entrevistados a esas preguntas, y entonces emergerán conceptos que servirán de base para una mayor recolección de datos, siempre dejando espacio para otras respuestas y conceptos.

Procedimientos de muestreo

El muestreo es dirigido por la lógica y es el propósito de los tres tipos básicos de procedimientos de codificación antes descritos: la codificación abierta, la axial y la selectiva. También está muy relacionado con la sensibilidad que el investigador haya desarrollado respecto a los conceptos que van emergiendo. Mientras más sensible es el investigador a la pertinencia teórica de ciertos conceptos, más probable es que reconozca los indicadores de estos conceptos en los da-tos. La sensibilidad suele crecer durante el proyecto de investigación y le permite al investigador decidir qué conceptos buscar y dónde puede encontrar indicadores para hacerlo.

Dado que la sensibilidad a la importancia teórica de ciertos conceptos crece con el tiempo, un rasgo interesante de la combinación de la recolección de datos y el análisis es que uno puede hacer muestreo de datos recolectados previamente así como de los que se van a reunir. En las primeras etapas de un proyecto no es raro que el investigador pase por alto el significado de ciertos acontecimientos y luego, cuando se ha vuelto más sensible, puede muy bien vol-ver a los datos y recodificarlos a la luz de estos nuevos conocimientos.

El muestreo en la codificación abierta

Como el propósito de la codificación abierta es descubrir, denominar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones se sigue que el propósito de la recolección de los datos, en este momento, es mantener el proceso de recolección abierto a todas las posibilidades. El muestreo está abierto a toda persona, lugar y situación que nos ofrezca la mayor oportunidad de descubrimiento.

Durante el **muestreo abierto,** la selección de los entrevistados o sitios para observación es relativamente abierta en el sentido de que se podría escoger cada tercera persona que pasara por la puerta o hacer sistemáticamente una lista de nombres, horas y lugares. Todavía no hay ningún concepto que haya demostrado tener pertinencia teórica, de modo que uno no sabe dónde buscar las variaciones a lo largo de las líneas de sus propiedades y dimensiones. Al principio, el investigador está abierto a todas las posibilidades durante las entrevistas, las observaciones, o cuando lee documentos, etc. y va a querer aprovechar todas las ventajas para cualquier oportunidad que surja, explorándola lo máximo posible. Para garantizar la apertura, es ventajoso no estructurar demasiado estrictamente la recolección de datos en términos de tiempo, de personas o lugares, aunque uno tenga algunas concepciones teóricas en mente, pues éstas lo pueden desviar del camino o cerrarle las puertas del descubrimiento. El muestreo abierto requiere considerable habilidad para las entrevistas y la observación, así como un investigador que se sienta cómodo mientras espera que algo suceda o que alguien diga algo interesante. La capacidad de hacer entrevistas se va mejoran-do con el tiempo. Las primeras entrevistas u observaciones tienden a ser muy esquemáticas y torpes, mientras que las últimas son mucho más ricas en datos. A menudo, el muestreo abierto requiere un investigador que sepa cómo explorar (por ejemplo "cuénteme más sobre eso") sin poner a los entrevistados a la defensiva o, peor, sin señalarles de manera inconsciente cómo replicar o actuar de la manera esperada por 61. En el muestreo abierto, es crucial mantener un equilibrio entre recolectar sistemáticamente los datos que permitan la construcción de categorías y ser flexibles, lo que permi-

te que los acontecimientos, sucesos y la dirección de la entrevista fluyan de manera abierta.

Saber cómo acercarse a los entrevistados, formular preguntas, hacer observaciones, obtener documentos y grabar cintas magnéticas es crucial para la investigación. El análisis es tan bueno como los datos que se recogen. Mucha información adicional sobre las entre-vistas o técnicas de observación de campo se puede encontrar en Hammersley y Atkinson (1983), Johnson (1975), y Schatzman y Strauss (1973).

La recolección de datos debe ir seguida inmediatamente por el análisis. Los investigadores principiantes a veces se muestran tan entusiasmados por la recolección de datos que salen a la carrera a hacer cinco o seis entrevistas u observaciones antes .de sentarse a analizar lo que tienen. Pronto se ven apabullados por la abundancia de información que emerge durante el análisis. Y, lo más importan-te, pierden la oportunidad de hacer un muestreo con base en los datos que aparecen. A medida que el análisis prosigue, las cuestiones que surgen al hacer comparaciones entre incidentes se convierten en las guías para la posterior recolección de datos. Además, con el aumento de su sensibilidad el analista puede ajustar las entrevistas u observaciones reales, con base en los conceptos que va considerando pertinentes. Si emerge algo pertinente, el investigador puede pedir explicaciones o más ocasiones para observar. La capacidad de muestreo *in situ* puede ahorrar tiempo después porque el investigador no tiene que volver al sitio o a la persona para hacer un seguimiento de lo que parece ser una pista importante.

Variaciones en las técnicas de muestro abierto

El muestreo abierto puede realizarse con diferentes métodos. Una combinación de todas las técnicas probablemente sea lo más ventajoso porque cada una tiene sus aspectos positivos y negativos. Como en cualquier investigación, existen la manera **ideal** y la manera prác**tica** de realizar un estudio (y esta última es aquélla a la cual uno tiene que resignarse).

1. El investigador puede buscar personas, sitios o acontecimientos donde pueda recoger, con un propósito, datos relacionados con las categorías, sus propiedades y dimensiones. Por ejemplo, cuando un grupo de investigación estaba estudiando el trabajo médico en los hospitales, uno de los miembros notó que los aparatos de los hospitales tenían varias propiedades (Strauss y colaboradores, 1985). Entre éstas estaban el costo, el tamaño y la posición. El grupo entonces procedió deliberadamente a hacer muestreo de acontecimientos y sitios donde las similitudes y diferencias entre estas propiedades de los aparatos fueran las máximas posibles. Los miembros del grupo fueron a observar el tomógrafo axial computarizado, un aparato grande y costoso que goza de alta estima entre el personal clínico. Sin embargo, los tomógrafos representaban sólo un tipo extremo del equipo hospitalario, hecho que era preciso tener en mente al recolectar los datos. También era importante probar otras maquinarias que varían dimensionalmente en cuanto al costo, o sea, maquinaria me-nos costosa, menos prestigiosa y menos confiable. En este caso lo que motivó a los investigadores para incluirlas en el muestreo fue la noción de que el trabajo de atención al paciente puede estar influenciado por las propiedades particulares que la maquinaria médica pone a su disposición como parte de su cuidado, con lo que se integraban dos categorías: "cuidado del paciente" y "tecnología médica".

2. Otra manera de hacer muestreo abierto es proceder de modo muy sistemático, yendo de persona a persona o de lugar en lugar, en una lista que uno elabore (o abordando al primero que pase por la puerta o que acepte participar), haciendo un muestreo con base en la conveniencia. Ésta es una forma más práctica de recolectar datos y probablemente el método más usado por los investigadores principiantes. En otras palabras, el investigador toma lo que es capaz de conseguir en términos de datos, lo cual no significa que no se hagan comparaciones con base en los conceptos durante el análisis. Esto significa que el investigador debe aceptar los datos que pueda conseguir más bien que tomar decisiones de adónde dirigirse después. Las diferencias en los datos a veces emergen naturalmente, debido a las variaciones naturales de las situaciones. Por ejemplo, cuando co-

menzamos nuestro estudio de "flujo de trabajo" en los hospitales, sabíamos poco sobre este hospital en particular, las salas o las enfermeras jefas; simplemente fuimos de unidad en unidad y pasamos un rato con cualquier enfermera jefa deseosa de participar en el estudio. Al final, encontramos que cada unidad era diferente en términos de las condiciones de la organización, número de pacientes, tipos de trabajos, *y* de cómo se organizaba el flujo de trabajo *y* se mantenía en el tiempo. Debido a estas diferencias, tuvimos muchas oportunidades de hacer comparaciones basadas en los conceptos que iban . emergiendo.

3. También, con frecuencia, las diferencias aparecen de manera fortuita. El investigador se topa con acontecimientos teóricos importantes de manera inesperada, durante la observación de campo, al hacer las entrevistas o al leer los documentos. Es importante reconocer la importancia analítica de estos acontecimientos e incidentes y aprovecharlos, lo que se da cuando se mantiene la mente alerta, inquisitiva y atenta. Cuando un analista encuentra algo nuevo o diferente, debe hacer un alto y formularse las siguientes preguntas: ¿Qué es esto? ¿Qué puede significar? Así, se desarrolla una sensibilidad teórica que emerge y está ligada con el muestreo teórico durante la codificación abierta.

4. Otra forma de hacer muestreo es volver a los mismos datos y reorganizarlos de acuerdo con los conceptos teóricamente pertinentes. Por ejemplo, en un estudio de mujeres embarazadas de alto riesgo, la investigadora (Corbin) se dio cuenta de que estaba categorizándolas según su propia percepción de los riesgos (que era la médica), pero que las mujeres actuaban con base en sus propias percepciones (que no eran siempre iguales a las definiciones médicas); la investigadora regresó y volvió a clasificar los incidentes, colocándolos en categorías acordes con la percepción que tenían las mujeres de estos incidentes. Conviene darnos cuenta de que en cualquier entrevista u observación hay múltiples incidentes pertenecientes a un mismo concepto y que cada uno se codifica de manera separada. Por ejemplo, en el estudio de mujeres con embarazos de alto riesgo, a veces durante el curso de una semana, la percepción del riesgo variaba dependiendo de lo que sucedía con la condición

crónica, el niño o el embarazo. Eso significaba codificar cada inciden-te separadamente ya que las estrategias de manejo de riesgo por parte de las mujeres tendían a variar consecuentemente, y surgieron variaciones dentro del concepto de "manejo del riesgo".

Muestreo de relaciones y variaciones

La codificación abierta pronto desemboca en la codificación axial. El muestreo sigue haciéndose con base en los conceptos teóricamente importantes (categorías), pero el enfoque cambia. Recuerden que en la codificación axial, el propósito es buscar cómo se relacionan las categorías con las subcategorías, así como desarrollar mejor las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. En el análisis y recolección de datos, el investigador querrá hacer muestreo de incidentes y acontecimientos (bien sea de datos recién recopilados o antiguos) que le permitan identificar variaciones significativas. Al preguntar qué diferencia establece el tipo de aparato con el tipo de cuidado que requieren los pacientes, el investigador une dos conceptos para descubrir sus relaciones: "tipo de cuidado " y "tipo de aparato". Entre las preguntas que se pueden incluir están las siguientes: ¿Cómo se prepara al paciente? ¿Cómo se manejan los riesgos? ¿Cómo se divide el trabajo? ¿Quién lo programa y lo coordina? Las relaciones entre los conceptos, al igual que los conceptos mismos, se comparan según los sitios o personas, a fin de descubrir o verificar similitudes y diferencias.

Durante el **muestreo de relaciones y variaciones,** el investigador busca incidentes que demuestran el rango o variaciones de las dimensiones de un concepto y las relaciones entre conceptos. Al igual que en el muestreo abierto, para el investigador existen diferentes maneras de proceder y la mayor parte de los modos descritos hasta ahora, también son aplicables aquí. Nuevamente, la forma ideal del muestreo teórico puede ser difícil de llevar a cabo si el investigador no tiene acceso ilimitado a personas o sitios o no sabe adónde dirigirse en busca de similitudes y diferencias. Para ser realistas, el investigador debe hacer el muestreo con base en lo que haya disponible. Contrario a lo que se pudiera pensar, el acto de escoger sitios o per-

sonas a propósito, basado en su posibilidad de maximizar las diferencias entre los conceptos emergentes, es un proceso deductivo. A menos que el analista experimente un *deja vu,* la sensación de haber visto ya algo, sólo puede suponer que yendo donde tal o cual persona o a tal lugar, puede encontrar la variación dimensional que busca. Hasta que las personas lleguen allá, el investigador no sabe con seguridad si el lugar en realidad va a maximizar estas similitudes y diferencias. Ciertamente, la corazonada del analista de que un lugar, persona o grupo le agregarán variación en las dimensiones, puede no resultar correcta.

Un investigador no debe sentirse decaído cuando no sea capaz de escoger un sitio u obtener acceso a un sitio o a personas teóricamente adecuadas. Más bien, debe sacar el mayor provecho de lo que logre conseguir. En cuanto tiene que ver con los acontecimientos o incidentes, rara vez va a encontrar dos o más idénticos. En cambio, casi siempre va a observar algo diferente — sean las condiciones, acciones/interacciones, o consecuencias—, lo que le dará pie para hacer comparaciones y descubrir variaciones. Si el analista compara incidentes y acontecimientos en términos de cómo éstos dan densidad o variación a los conceptos con los que se relacionan, estará haciendo muestreo teórico. Puede tomar más tiempo descubrir el proceso y la variación, así como lograr la densidad cuando un investigador no puede escoger, con un propósito, las personas o sitios para maximizar la variación pero, por medio de un muestreo continuo y persistente, finalmente las diferencias emergerán aunque el investigador se tenga que acomodar a lo que haya disponible.

El muestreo en la codificación selectiva: muestreo discriminado

Un muestreo altamente selectivo (escoger sitios con un propósito, a fin de maximizar o minimizar las diferencias) se vuelve importante, sin embargo, cuando estamos comprometidos en la codificación selectiva. Por qué es importante se explica en la siguiente sección. El propósito de la codificación selectiva es integrar las categorías según sus dimensiones, para formar una teoría, validar las oraciones de relación entre

los conceptos y completar cualquier categoría que necesite refinar-se mejor. El muestreo debe ser muy deliberado en este punto.

El proceso de muestreo discriminado

Cuando se compromete con *muestreo discriminado*, un investigador escoge sitios, personas y documentos que maximicen las oportunidades de análisis comparativo. Esto puede significar volver a visitar sitios, documentos o personas o ir a los nuevos a fin de conseguir los datos necesarios para saturar las categorías y completar un estudio. Ir validando los productos del análisis en el estudio, es parte crucial de la construcción de teoría. La validación está inmersa en cada paso del análisis y muestreo. No estamos hablando de comprobación en el sentido estadístico de tonteo. Los analistas comparan constantemente los productos de sus análisis con los datos reales, hacen modificaciones o adiciones según sea necesario, con base en estas comparaciones, y luego vuelven a validar las modificaciones o adiciones cotejándolas con los datos que llegan; por tanto, todo el tiempo los investigadores validan o niegan sus interpretaciones. Sólo los conceptos y aseveraciones que logran reunir los requisitos de este proceso constante y riguroso de comparaciones entran a ser parte de la teoría. Es preciso recordar que los casos negativos también son muy importantes. Para nosotros denotan un ejemplo extremo posible de variación en un concepto.

Saturación teórica

Una pregunta que se presenta una y otra vez es durante cuánto tiempo debe el investigador continuar el muestreo. La regla general al construir una teoría es reunir datos hasta que todas las *categorías estén saturadas* (Glaser, 1978, pp. 124-126; Glaser *y* Strauss, 1967, pp. 61-62, 111-112). Esto significa hasta que a) no haya datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría, b) la categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación, y c) las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas. La saturación teórica es

de gran importancia. A menos que el investigador recopile datos hasta que todas las categorías estén saturadas, la teoría no se desarrollará de manera uniforme y carecerá de densidad y precisión.

Algunas respuestas a preguntas importantes

1. ¿Puedo hacer muestreo de datos en una biblioteca?, ¿cómo? Algunas investigaciones requieren el estudio de documentos, periódicos o libros como fuentes de datos. ¿Cómo se hace esto?

La respuesta es que con este muestreo se procede exactamente como con los datos observados, o sea, se da la interacción normal entre codificación y muestreo.

Si se usa material de archivo, éste será el equivalente de una colección de entrevistas o de notas de campo (Glaser y Strauss, 1967, pp. 61-62, 111-112). Sin embargo, los datos documentales pueden no estar localizados en un mismo lugar sino esparcidos en una biblioteca o en varias, en oficinas o en otras organizaciones. Uno debe preguntarse entonces, al igual que lo hace con otros tipos de datos, dónde es posible encontrar acontecimientos o incidentes importantes y hacer un muestreo. ¿Estarán en los libros sobre organizaciones, poblaciones o regiones particulares? Uno responde a esta pregunta localizan-do los materiales por medio de las técnicas bibliográficas normales de investigación, entre las que se encuentra la de buscar con una intención concreta en los estantes de las bibliotecas.

Un tipo especial de documento es el conjunto de entrevistas o notas de campo de otro investigador y el trabajo con este tipo de datos se denomina "análisis secundario". Un investigador que está construyendo una teoría también podría codificar estos materiales, empleando el muestreo teórico en conjunción con los procedimientos de codificación normales.

2. ¿Cómo puede uno hacer muestreo teórico, mientras un equipo está recogiendo datos y, sin embargo, mantener la consistencia?

Cuando se trabaja con un equipo de investigadores, cada miembro debe asistir a las sesiones analíticas del grupo y recibir copias de los memorandos escritos por quienes recogen datos, así como de los que se hacen durante las sesiones del grupo. Los datos deben vol-

verse a llevar al grupo y compartirse. Lo importante es que cada miembro conozca las categorías que se están investigando, de manera que pueda, sistemáticamente, reunir datos de ellas durante su trabajo de campo. Igualmente importante es que el equipo se reúna de manera regular y frecuente para analizar porciones de sus datos. Trabajar como una unidad analítica permite a los miembros del grupo permanecer firmes dentro del mismo marco conceptual. Es claro que todos tienen que participar en la toma de las principales decisiones con respecto al muestreo teórico. A medida que se van acumulando los datos, puede volverse imposible para los miembros del grupo leer todas las entrevistas o notas de campo de los demás, de manera que cada uno tiene la responsabilidad de codificar sus propios materiales. Pero todos deben leer todos los memorandos por-que de lo contrario se les escapará la naturaleza evolutiva de la construcción de la teoría.

3. ¿Puede mi teoría ser examinada más adelante por otras personas?

Es claro que una teoría puede ponerse a prueba. Aunque se valide durante el proceso real de investigación, una teoría no se comprueba en el sentido cuantitativo. Esto se hace con otros tipos de estudios. Por lo general, algunas partes de una teoría se comprueban cuantitativamente. Aunque un investigador puede no explicar de manera formal las proposiciones o planteamientos de relación que conecten los conceptos principales de una teoría, éstos suelen estar entretejidos en el texto y se pueden explicar y comprobar en un estudio posterior que llevan a cabo los mismos investigadores u otros. Recuerden que una teoría no es sino eso: una teoría. El hecho de que una proposición no parezca ser válida después de someterla a más examen, no necesariamente indica que la teoría esté errada sino que, por ejemplo, hay que cambiar sus proposiciones o expandirla para que incluya las condiciones adicionales y específicamente diferentes.

4. ¿Cómo difiere el muestro en estudios que buscan construir **teor**ía, de las formas más tradicionales de muestreo?

En las formas cuantitativas de investigación, el **muestreo se basa** en seleccionar parte de una población para que **represente la pobla**ción completa que uno quiere generalizar. Así, la **consideración pri**mordial es la representatividad de esa muestra, o **sea, si se parece** a

la población en términos de sus características específicas. En realidad, uno nunca puede estar seguro de que una muestra sea completamente representativa. En la investigación cuantitativa, sin embargo, ciertos procedimientos, tales como la aleatoriedad y las medidas estadísticas, ayudan a minimizar o controlar el problema. Cuando se construye una teoría de manera inductiva, la preocupación es la **representatividad de los conceptos y cómo varían éstos en cuanto a sus dimensiones.** Buscamos ejemplos en los cuales un concepto pueda estar presente o ausente y nos preguntamos por qué. ¿Por qué se encuentra? ¿Por qué no se encuentra? ¿Qué forma adopta? Como estamos buscando acontecimientos e incidentes indicativos de fenómenos y no contabilizamos individuos o sitios *per se,* cada observación, entrevista o documento puede referirse a múltiples ejemplos de estos acontecimientos; por ejemplo, cuando seguimos a una enfermera jefa en el curso de un día, el investigador pudo ver diez diferentes ejemplos de uso de poder. Naturalmente, mientras más entrevistas, observaciones o documentos se obtengan, más incidentes se acumularán (evidencia de su validez como conceptos representativos) y habrá más probabilidad de descubrir variaciones significativas.

5. ¿Cuándo se completa el muestreo teórico? ¿Hasta cuándo se debe continuar?

El muestreo termina cuando las categorías se saturan. Sin embargo, suele continuar hasta que se redacta el estudio porque muchas veces en esos momentos las personas descubren que ciertas categorías no están completamente desarrolladas. Entonces la recolección de datos adquiere el objetivo de completar y refinar, exactamente de la misma manera que se describió atrás.

6. ¿Es difícil aprender a hacer muestreo teórico?

Es relativamente fácil comprender la lógica del muestreo teórico. Sin embargo, como sucede con otros procedimientos de desarrollo de teoría, se debe practicar llevando a cabo investigaciones reales para hacer el proceso más rutinario.

7. ¿Qué decir acerca del diseño de la investigación? ¿Qué relación tiene con el muestreo teórico?

A diferencia del muestreo estadístico, el teórico no se puede planear antes de embarcarse en un estudio. Las decisiones de muestreo

específico evolucionan durante el proceso de investigación. Por supuesto, antes de comenzar ésta, un investigador puede pensar sobre los acontecimientos que con mayor probabilidad se pueden encontrar en ciertos sitios y poblaciones. Siendo realistas, cuando se hacen propuestas a agencias financiadoras, es importante explicar cómo se realizará el muestreo y las razones para ello. Los ejemplos de la for-ma como se llevaron a cabo los muestreos durante la investigación preliminar siempre deben acompañar estos planteamientos.

Resumen

En este método de desarrollo de teoría, el investigador hace un muestreo de acontecimientos e incidentes y no de personas ni organizaciones *per se*. Durante el muestreo, busca indicadores (acontecimientos o sucesos) representativos de conceptos teóricos pertinentes, luego los compara en busca de propiedades y dimensiones, siempre pendiente del rango o variación en la dimensión. Las personas, sitios y documentos simplemente proporcionan los medios para obtener estos datos. El enfoque del muestreo cambia según el tipo de codificación que uno esté haciendo (abierta, axial o selectiva). El muestreo tiene la tendencia a convertirse en algo más centrado y con propósito a medida que la investigación progresa, y dura hasta que se saturan todas las categorías, o sea, hasta cuando ya no emergen datos nuevos o significantes, y las categorías están bien desarrolla-das en términos de propiedades y dimensiones.

14

Memorandos y diagramas

Definición de términos

Memorandos: registros escritos del análisis, que pueden variar en tipo y forma.

Notas sobre codificación: memorandos que contienen los verdaderos resultados de los tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva.

Notas teóricas: memorandos de sensibilización y resumen que contienen los pensamientos e ideas del analista sobre el muestreo teórico y otros asuntos.

Notas operacionales: memorandos que contienen notas procedimentales y recordatorias.

Diagramas: mecanismos visuales que dibujan las relaciones entre los conceptos.

Cuando la mayor parte de la gente piensa en *memorandos,* lo que les viene a la mente son unos formatos a mano o a máquina, que se pasan entre los miembros de organizaciones o familias. La función normal de tales memorandos es servir para recordar algo o como fuente de información. Cuando se usa el término *memorando* en este libro, se refiere a tipos muy especializados de registros escritos — los que contienen el producto del análisis o las instrucciones para el

analista, y buscan ser analíticos y conceptuales más que descriptivos—. Los *diagramas* son visuales más que escritos, pero también son memorandos. Son mecanismos que dibujan las relaciones entre los conceptos. Ambos son maneras importantes de mantener los registros de los análisis, y pueden hacerse a la antigua (o sea, a mano) o usando algunos de los nuevos programas de computador diseña-dos para tal propósito tales como el ATLAS® o el NUD-IST®.[1]

Los memorandos pueden adoptar diferentes formas — *notas para codificación, notas teóricas, notas operacionales, y* subvariedades de éstas—. De hecho, un solo memorando puede contener elementos de cualquiera de estos tres tipos. Es importante, en especial para los investigadores principiantes, mantener las distinciones entre los ti-pos de memorandos cuando trabajan en ellos. Si en una misma página escrita se incluyen varios tipos diferentes de memorandos, o si se mezclan, algunos pueden perderse u olvidarse.

Los memorandos y los diagramas evolucionan. Quizás el punto más importante para tener en cuenta es que no hay memorandos errados o mal escritos. Ellos van creciendo en complejidad, densidad, claridad y precisión a medida que la investigación progresa. Más tarde, otros memorandos y diagramas pueden negar, corregir, apoyar, extender o clarificar los memorandos anteriores. Es verdaderamente sorprendente observar cómo se acumula una base de da-tos y crece teóricamente con el tiempo, mientras mantiene su fundamento en la realidad empírica. Los memorandos sirven al doble propósito de mantener la investigación fundamentada y lograr que el investigador siempre esté atento.

La escritura de memorandos y el trazado de diagramas son elementos importantes del análisis que nunca deben considerarse superfluos, independientemente de qué tan apremiado por el tiempo esté el analista. Se deben hacer memorandos y diagramas para el análisis inicial y continuarse durante todo el proceso de investiga-

---

1 Los lectores pueden conseguir estos programas en: SCOLARI Sage Publications. Software. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, California, 91320-2218, teléfono: 805-499, 1325; fax: 805 499 0871, e-mail: order©scolari.com, world wide web: http:// www.sagepub.com.

ción. Aunque los memorandos y los diagramas raramente son vistos por personas distintas al analista (o los miembros del comité), son de todas maneras documentos importantes porque registran el progre-so, los pensamientos, los sentimientos y las instrucciones del investigador y de la investigación — de hecho, toda la *Gestalt* del proceso — . Desde un punto de vista práctico, si se hacen muy pocos, entonces el producto teórico final podrá carecer de densidad e integración conceptual. Al final, es imposible para el analista reconstruir los detalles de la investigación sin memorandos.

Los memorandos y diagramas le ayudan al analista a distanciarse analíticamente de los materiales y lo obligan a pasar del trabajo con datos a la conceptualización. Consideramos que los memorandos y diagramas son tan importantes para la construcción de la teoría que sugerimos a los lectores que también consulten a Glaser (1978, pp. 283-292, 116-127), Glaser y Strauss (1967, pp. 108, 112), Schatzman y Strauss (1973, pp. 94-107), y Strauss (1987, pp. 109-128, 170-182, 184-214) para mayor información a este respecto.

Algunas características generales y específicas de los memorandos y diagramas

Hay algunas características generales de los memorandos y los diagramas que los lectores deben conocer. Pasemos a ellas:

1. Los memorandos y diagramas varían en contenido, grado de conceptualización y extensión, dependiendo de la fase de la investigación, de su propósito y del tipo de codificación.

2. En las primeras etapas del análisis, los memorandos y diagramas parecen torpes y simples. No es de preocuparse. Recuerde: sólo el analista (y posiblemente los miembros del comité) ven los memorandos y diagramas.

3. Aunque el analista puede escribir en la entrevista o en las propias notas de campo, esto no es práctico, salvo en las etapas más tempranas de la codificación abierta. Lo decimos por varias razones. Primero, es difícil escribir memorandos de alguna extensión o trazar un diagrama en las notas de campo porque normal-mente no hay suficiente espacio para desarrollar las ideas. Segundo,

algunos de los conceptos originales se pueden revisar a medida que el análisis prosigue y el analista se puede confundir o hacer una mala interpretación cuando regresa a un documento para recodificarlo y ve viejos códigos escritos en las márgenes. Tercero, es difícil recuperar información (o sea, combinar o clasificar los memorandos) si las márgenes son el único lugar en el cual se ha codificado la información. Cuarto, existen muchos programas de computador que pueden ayudar a escribir los memorandos y hacer otras funciones de análisis, lo que hace innecesario escribir en las márgenes de un documento (para la reseña de algunos de estos programas y su uso en la teoría fundamentada, ver Fielding y Lee, 1991; Kelle, 1995; Lonkilla, 1995; Pfaffenberger, 1988; Tesch, 1990; Weitzman y Miles, 1995).

4. Cada analista desarrolla su propio estilo de memorandos y diagramas. Algunos emplean programas de computador, otros, tarjetas de colores y los demás prefieren escribirlos en libretas o en cuadernos. No importa qué método se use para registrar y manipular los memorandos siempre que se haga de manera ordenada, progresiva, sistemática y fácilmente recuperable para clasificarse y para las referencias recíprocas.

5. Si bien los contenidos de los memorandos y diagramas son cruciales para la construcción de la teoría, tienen funciones adicionales a las de almacenar información. Entre las más importantes está que estimulan al analista a trabajar más con conceptos que con los datos brutos y, además, le permiten usar la creatividad y la imaginación, pues una idea suele estimular otra.

6. Otra función de los memorandos y diagramas es actuar como reflexiones de pensamiento analítico. La falta de lógica y coherencia se manifiestan rápidamente cuando el analista se ve obligado a poner sus ideas por escrito.

7. Los memorandos y diagramas proporcionan un depósito de ideas analíticas que pueden clasificarse, ordenarse, agruparse y recuperarse según el esquema teórico que va evolucionando. Esta capacidad es útil cuando llega la hora de escribir sobre un tema o cuando el analista quiere hacer una referencia recíproca de las categorías o evaluar su progreso analítico. Estudiar los diagramas y revisar los

memorandos también puede revelar qué conceptos necesitan más desarrollo y refinamiento.

8. Es *necesario* codificar después de cada sesión analítica. No obstante, no es necesario hacer memorandos o diagramas **largos.** Cuan-do se sienta estimulado por una idea, el analista debe dejar de lado lo que esté haciendo y poner la idea sobre el papel. No es necesario que el memorando sea largo; unas pocas ideas o frases generativas serán suficientes. De lo contrario, algunos pensamientos importantes se podrían perder. Luego, cuando el analista tenga más tiempo puede escribir más.

9. Los memorandos también se pueden escribir a partir de otros memorandos. Escribir o leer un conjunto de memorandos suele dar nuevas luces, que a su vez inspiran otros memorandos. Además, se pueden escribir memorandos de resumen para sintetizar los contenidos de varios de ellos. Pueden usarse diagramas integradores para incorporar las ideas de varios inconexos.

Rasgos técnicos específicos de los memorandos y diagramas

Además de las características generales de los memorandos, hay algunos aspectos técnicos entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. Los memorandos y diagramas deben estar fechados. También deben incluir referencias a los documentos de donde se derivaron las ideas. Cada referencia ha de incluir el número de código de la entrevista, la observación o documento, la fecha en que se recogieron los datos, el número de la página (y el número del renglón para quienes usan programas de computador) y cualquier otro medio de identificación que demuestre ser útil para recuperar los datos más tarde.

2. Los memorandos y diagramas deben llevar títulos que denoten los conceptos o categorías a que pertenecen. Los que relacionen dos o más categorías entre sí o con subcategorías, deben tener referencias recíprocas en los encabezamientos.

3. En los memorandos se pueden incluir notas cortas o frases sacadas de los datos en bruto (así como la fecha, el número de página y los

otros datos identificadores, para poder buscar rápidamente). Son formas prácticas de recordar los datos que dan lugar a ciertos conceptos o ideas. Más tarde, al escribir, se pueden usar como ilustraciones.

4. Es útil que en el título o encabezamiento se describa el tipo de memorando que se está escribiendo (ver las definiciones al comienzo del capítulo) para la referencia rápida.

5. Cualquier nota teórica u operacional derivada de una nota de código debe hacer referencia a la nota de código que la estimuló.

6. Aunque podría codificarse un incidente o acontecimiento en dos categorías diferentes, es aconsejable hacerlo separadamente para mantener la especificidad de cada memorando y categoría. En caso de duda, se puede poner la referencia recíproca en el otro memorando. Más adelante, cuando se recopilan y analizan más datos y se clarifican las distinciones entre las categorías, un incidente puede categorizarse correctamente.

7. El analista no debe temer modificar el contenido de los memorandos y diagramas a medida que progresa el análisis y que nuevos datos iluminan mejor el problema.

8. El analista debe tener siempre disponible una lista de códigos para que le sirva de referencia. En las últimas etapas de la codificación, debe referirse a la lista para buscar posibles categorías o relaciones que puede haber pasado por alto durante la integración final. Llevar una lista también ayuda a evitar la duplicación de las categorías.

9. Si varios memorandos sobre códigos diferentes comienzan a parecerse, es importante volver a comparar los conceptos en busca de similitudes y diferencias. Es posible que se hayan pasado por alto diferencias importantes. Si uno nota más diferencias que similitudes en los conceptos, puede ser ventajoso juntar los conceptos bajo un encabezamiento que parezca más explicativo o escoger un orden más alto y más abstracto para un concepto que los combine a ambos.

10. El analista debe tener múltiples copias de los memorandos para después organizarlos y clasificarlos. Además, si se pierde una copia, siempre debe haber una de respaldo. Este consejo es especial-mente útil para las copias de computador; quien alguna vez haya perdido datos importantes debido a un fallo o daño del computador sabe lo frustrante que puede ser no tener respaldos.

11. El analista debe indicar en los memorandos cuándo una categoría parece saturada. Esto le permite dirigir la recolección de datos hacia las categorías que todavía necesitan desarrollarse mejor.
12. Si al analista se le ocurren dos o más ideas buenas al mismo tiempo, debe anotar de inmediato unas cuantas frases sobre cada una. De esa manera, ninguna de las ideas se pierde cuando se llega la hora de escribir un memorando sobre ellas.
13. El analista debe ser flexible y estar tranquilo al hacer los memorandos y diagramas. La fijación rígida en la forma o en la corrección puede coartar la creatividad y acartonar los pensamientos.
14. Y, lo más importante de todo, el analista debe ser conceptual más que descriptivo al escribir los memorandos. Éstos no versan sobre personas, ni sobre incidentes en cuanto tales, sino sobre los conceptos derivados de ellos. Es la observación de los conceptos y sus relaciones lo que lleva al análisis, de ser una mera descripción, a formar una teoría.

Los memorandos y diagramas en las tres clases de codificación

Al codificar, los memorandos y los diagramas aparecen de manera diferente en diversos puntos del análisis. No es posible, en un libro de este tamaño, dar ejemplos de cada tipo posible de memorando o de diagrama. Hacerlo no sólo sería tedioso sino que tendería a volver rígido el proceso. **El analista tiene que desarrollar su propio estilo y técnicas.** Sin embargo, para mostrar algunos ejemplos de lo que se puede hacer, incluimos muestras tomadas de nuestros estudios y damos las referencias donde el lector puede encontrar otras ilustraciones.

La codificación abierta

Hacer codificación abierta se parece a armar un rompecabezas. El analista tiene que organizarse, clasificar las piezas por color (lo que a menudo exige fijarse en pequeñas diferencias de matiz), y construir un cuadro poniendo las piezas individuales de nuevo en su lugar.

Las primeras páginas de las notas de campo muchas veces lo dejan a uno perplejo y es difícil saber dónde comenzar, qué buscar y cómo reconocerlo cuando se lo ve. Podría parecer como una masa poco diferenciada. La naturaleza provisional del análisis se refleja en los primeros memorandos. El analista escribe sus pensamientos e ideas iniciales sin preocuparse por lo que los otros piensan o si el análisis es correcto. Los primeros memorandos contienen impresiones, pensamientos e instrucciones para uno mismo. Cuando percibe un brote de inseguridad, el analista debe recordarse a sí mismo que si conociera todas las respuestas, no habría razones para llevar a cabo esta investigación particular.

Notas para codificar

Al principio, las notas para codificación parecen muy cortas. Duran-te las primeras lecturas de las notas de campo, es posible que el analista hojee un documento e identifique algunos conceptos pero tenga poco sentido acerca de lo que dicen los datos. Con el tiempo, al hacer comparaciones y formular preguntas teóricamente importantes, la teoría empieza a surgir. Entre las primeras notas se encuentran las categorías, los conceptos que apuntan a las categorías y algunas propiedades y dimensiones. Un memorando al principio de una investigación podría ser así:

4 / 4 / 97 Nota de codificación

Propiedades y dimensiones de la experiencia del dolor

El dolor en las manos que me causa la artritis empeora con el tiempo húmedo *y* frío. Me levanto con él por la mañana *y* me dura todo el día. Solamente parece mejorarse cuando me acuesto y estoy caliente en la cama y bajo las mantas (nota de campo, cita de una entrevista con el sujeto 1, p. 1).

La mujer está describiendo su "experiencia con el dolor". Vemos que el dolor tiene, entre otras, las propiedades de intensidad, localización y duración. Otra es el grado de alivio. Cuando ella dice que "se empeora", nos da una dimensión de la propiedad de la intensidad. La localización del dolor está en sus manos y es de duración "larga", pues dura todo el día. El alivio le llega bajo la condición del calor.

> A partir de esta nota para codificar, planteo la hipótesis de que el dolor puede variar en intensidad desde severo hasta suave, que puede localizarse en cualquier parte del cuerpo y en más de una par-te, y también que puede durar poco o mucho. También, con este tipo de dolor y para algunas personas, es posible obtener alivio bajo ciertas condiciones, de modo que el alivio del dolor puede pasar de imposible a posible. También se da la propiedad de la variación; o sea, la intensidad del dolor puede variar, dependiendo de la localización en el cuerpo, el grado de actividad, la hora del día y el clima. Final-mente, está la propiedad de continuidad. Puede ser continuo, intermitente o temporal. En este caso, hasta podría decirse que es intermitente.

El analista también puede indicar, en el anterior memorando, dónde se ubica — dentro del continuo de las dimensiones de cada propiedad — este acontecimiento particular. Además, puede querer designar las condiciones que dan origen a las propiedades particulares (o dimensiones) de este episodio de dolor. Esto le dará algo de la especificidad dimensional, que necesitará más tarde cuando busque patrones y comience a relacionar categorías. Entre los ejemplos de oraciones de relación están los siguientes: "En condiciones de clima frío y húmedo, el dolor aumenta en intensidad". "En condiciones de calor, el dolor desaparece o disminuye en intensidad". "En condiciones matutinas, el dolor comienza." "En condiciones vespertinas, el dolor se alivia un poco". Otra categoría potencial es "alivio del dolor". Se puede hacer de ésta, una categoría específica más que una propiedad de la "experiencia del dolor". Hay que advertir que las oraciones que indican relaciones se escriben como hipótesis, indicando que son oraciones provisionales que han de validarse recogiendo y analizando más datos. También es de notar que estas anotaciones llevan a la codificación axial en el sentido de que comienzan a definir las condiciones bajo las cuales ocurre un acontecimiento. El ejemplo anterior demuestra que cuando se codifica, es difícil separar la codificación axial de la abierta.

El analista también podría escribir una nota teórica a partir de la cita anterior y de la nota para codificación. Las notas teóricas arrancan donde se dejan las notas para codificar. En una nota teórica, el analista puede preguntar cuáles serían otras propiedades posibles

del dolor y sus dimensiones, y luego usar la información para llevar a cabo el muestreo teórico. Una nota teórica sobre el tema anterior podría verse así:

> 4 / 4 / 97 Nota teórica (escrita a partir de la nota para codificación "Propiedades y dimensiones de la experiencia del dolor", también fechada 4/4/97)
>
> Otras posibles propiedades y dimensiones del dolor
>
> La artritis no es ciertamente la única causa del dolor pues uno puede padecer dolor por una herida, un esguince en un músculo o una quemadura leve. Usando mi experiencia con cada uno de estos dolores, ¿qué más puedo aprender sobre el dolor? Pues sí, los esguinces o las quemaduras leves suelen ser resultado de lastimarse, lo cual los hace temporales en la naturaleza y no permanentes. ¿Cómo podría describir el dolor en cada uno de estos casos? El dolor de un esguince puede identificarse cuando trato de mover la parte afectada del cuerpo, lo mismo que sucede con la artritis. Esto me da otra condición para la intensificación del dolor.
>
> En las condiciones de movimiento, el dolor puede aumentar. ¿Y qué pasa con una quemadura leve? Eso es diferente. El dolor de una quemadura se puede describir como una sensación quemante continua que va mermando con el tiempo. Esto apunta a otra propiedad, o sea, el tipo de dolor, el cual puede ser ardiente o palpitante, agudo o de otra clase. Otra de las propiedades es que el dolor sigue un curso o trayectoria. Al comienzo, el dolor de la quemadura es más intenso; después, va a disminuir en intensidad. Así, ya tengo más ideas para el muestreo teórico tales como el hecho de ser crónico o temporal, las trayectorias o cursos del dolor y cómo varía la intensidad en esas trayectorias —al comienzo, en la mitad, al final.

Un analista también puede escribir una nota teórica a partir de un artículo sobre el dolor, o hacer un análisis de un informe de investigación sobre el dolor, hacer algunos juegos comparativos, un análisis renglón por renglón o formular preguntas sobre la "experiencia dolorosa" propia o de algún pariente. Estos ejercicios aumentan la conciencia sobre qué buscar y dónde, dando así dirección al muestreo teórico. El siguiente es un ejemplo:

4/4/97 Nota teórica (procede de la nota para codificación 4/4/97, "Propiedades y dimensiones de la experiencia del dolor," también nota teórica, de la misma fecha)

Preguntas sobre el dolor

¿Cuáles son algunas de las causas del dolor, además de la artritis? Existen muchas causas diferentes de dolor, como por ejemplo, el cáncer, una herida, la cirugía, una caries, la amputación o el parto. ¿Cómo se expresa el dolor en cada caso? ¿Es esperado o no? ¿El hecho de ser esperado hace diferencia en cuanto a cómo se lo experimenta? ¿Se dan algunos pasos para prevenirlo o aliviarlo? Y en tal caso, ¿cómo se hace? ¿Qué pasos? Si no, ¿por qué? ¿Qué razones habría para no tomar medidas para prevenirlo o disminuirlo? ¿Es un dolor más in-tenso que otro? ¿Varía con el tiempo? Tomemos el dolor del parto o el cáncer, por ejemplo; ¿es más intenso al principio o al final? ¿Por qué? ¿Qué se hace al respecto? ¿Cómo se maneja? ¿Cómo se puede convencer a alguien de que uno está sintiendo dolor? ¿Afectan factores tales como la cultura, la edad, el tiempo que uno lleva con el dolor, la intensidad, etc. la manera como uno maneja y experimenta el dolor? A partir de esto, quisiera hacer un muestreo del dolor de parto, asociado con los pacientes que están muriendo de cáncer o lo tienen avanzado, los niños con dolor y el dolor en los ancianos, para ver si hay alguna diferencia.

Las notas teóricas también suelen conducir a notas operacionales, o sea, ideas sobre qué operaciones realizar después, bien sea formular preguntas, hacer comparaciones o realizar más observaciones o entrevistas. Las instrucciones y recordatorios que nos escribimos a nosotros mismos son notas operacionales. El siguiente es un ejemplo:

4 / 4 / 97 Nota operacional

Muestreo sobre el dolor

Basado en mi memorando teórico de la misma fecha, parece que ahora tengo diferentes áreas, a partir de las cuales puedo recolectar datos sobre el dolor y que me van a permitir conocer algunas propiedades de éste y dar información sobre las diferentes dimensiones de tales propiedades y las condiciones que pueden ocasionar variación en sus dimensiones. Un buen punto de partida es el parto, y otro, hablar con personas con cáncer. Al hablar con personas de éstas y obser-

> var los grupos, lo voy a hacer en términos de las semejanzas y diferencias entre las propiedades y dimensiones que identifiqué a partir de la entrevista de la artritis (dolor crónico e intermitente) y voy a buscar otras que todavía puedo no haber descubierto. Me gustaría ver cómo es el dolor en estas nuevas áreas, en busca de propiedades como la situación presente, el tipo, la intensidad, la trayectoria, la duración, el grado, etc. También quiero observar las condiciones bajo las cuales varían las propiedades en cuanto a sus dimensiones. En otras palabras, ¿Qué condiciones llevan a que una persona describa el dolor como intenso en un momento, pero no en otro o no otra persona? O, ¿qué hace que el dolor se sienta como una sensación palpitante en un momento pero quemante en el siguiente? ¿Es sólo la fuente del dolor lo que causa esta variación, o lo experimentan de manera distinta las diferentes personas? ¿Por qué es continuo un dolor mientras que otro es intermitente?

Virtualmente no hay límite para la variedad de tipos de memorandos que pueden escribirse durante la codificación abierta. El analista podría escribir memorandos para orientarse al principio, memorandos teóricos preliminares o memorandos con instrucciones, otros para sugerir ideas sobre nuevos fenómenos o nuevas categorías,. incluyendo sus propiedades y dimensiones, otros que distingan entre dos o más categorías, y los que resuman de dónde ha partido el investigador y adónde se dirige. Los anteriores ejemplos son bastante simples pero ilustran los tipos de memorandos que pueden escribirse durante las primeras fases del proyecto. Ayudan al investigador a iniciar el proceso de conceptualización y a pensar. Enseguida presentamos una nota teórica más complicada, tomada de un proyecto sobre las enfermeras jefas, que da a los lectores idea de cómo puede ser un memorando para codificación abierta, un poco más tarde en el proyecto. Adviértase que todavía es exploratorio y que sugiere ideas sobre dos categorías conocidas, ideas que se explorarán en el muestreo teórico futuro.

AS / JC5 /31 / 88 conocimiento local/trabajo de rutina El

conocimiento local es conocimiento específico

1. Conocimiento específico que se presupone con relación a experiencias pasadas, por ejemplo, con instrumentos, procedimientos, prác-

ticas, lugares o espacios, horarios, itinerarios, espaciamiento, relaciones personales, actitud sentimental y laboral, y clima.

2. Pienso que estos asuntos pueden expresarse en los términos que hemos usado antes. Hemos hablado de los órdenes. Así, hay orden interaccional, tecnológico, espacial, temporal y sentimental. ¿También quizás un orden institucional concerniente a las reglas de las organizaciones? Miremos cómo corresponden más o menos a lo anterior.

3. Este conocimiento específico se complementa, por supuesto, con un conocimiento más general que se da por sabido. Incluiría conocer acerca de los días de la semana, fines de semana, días de fiesta, funcionamiento de los hospitales, conocimiento de los médicos y las enfermeras sobre varios temas y un conocimiento cultural más general que se supone.

4. Cuando se contrata a una persona nueva, hay que enseñarle específicamente el conocimiento de los asuntos del lugar en todos los órdenes (dónde colocar los objetos, dónde encontrar tal instrumento, dónde hacer tal procedimiento, cómo hacer un procedimiento que todavía no conoce, etc.). O, [la persona nueva] tiene que captarlo por sí misma. La persona puede hacerlo mientras trabaja, observando a los demás o preguntándoles sobre la actividad. O, [la persona] puede hacerlo lejos de su actividad normal, sentándose con otras y haciéndoles preguntas, cuando están tomando café. O, lo sospecho, [la persona] puede irlo captando de manera informal en la sala así como en lo que habla fuera de ella.

5. Pero, en realidad, no es posible enseñarle a una persona nueva todos los asuntos que hay que conocer, y muchos de ellos tiene que irlos adquiriendo durante las actividades laborales. Y ESTO TOMA MUCHO TIEMPO. Toma incluso más tiempo si no hay algún emplea-do que le vaya dando pistas o que haga esfuerzos deliberados de enseñarle o si la persona es poco observadora o demasiado tímida o le da pereza preguntar.

6. ES IMPORTANTE VER que una parte considerable de lo que llamamos acción rutinaria se basa en el conocimiento local. Basta con mirar a las personas hacer trabajos de rutina para saber que ni siquiera tienen que pensar sobre dónde poner las cosas, cuándo hay que hacer-las (a menos que la programación se haya descuadrado), cómo cormportarse al entrar a un cuarto, etc. ¡La cabeza y el cuerpo saben qué hacer, para hablar de alguna manera, sin que nadie se los diga¡ Para decirlo como John Dewey, cuando hay un problema, aunque sea pequeño, las rutinas se desajustan en alguna medida, de tal manera que un empleado debe inventarse algo al menos un poco novedoso o basar-se en una experiencia pasada para resolverlo. Esto también puede hacer

> parte del conocimiento local de los empleados. O puede serlo de una persona específica. Pero es de advertir que al manejar problemas de maneras nuevas, podemos usar el conocimiento local como ingrediente de la acción nueva.
>
> 7. Con el tiempo, como ya lo hemos dicho, puede institucionalizarse una nueva manera de actuar (bien sea en la sala o en los niveles organizacionales más altos). En tal caso, ésta se vuelve parte del conocimiento local específico de la sala. Supongo que ahora, mientras hago las observaciones, quisiera hacer un muestreo para estas ideas, o sea, en términos del conocimiento local, quién lo tiene, cómo se obtiene, cómo lo usa, para qué y qué sucede si no lo tiene.

Otros ejemplos de memorandos se pueden encontrar en el libro de Strauss (1987), *Qualitative analysis for social scientists* (especialmente en las páginas 111-127)

Los *diagramas*

Durante las primeras fases de la codificación abierta, el analista puede tener muy pocas cosas para diagramar, pues las relaciones entre los conceptos no han aparecido aún. Quizás lo más útil en ese momento es lo que podría llamarse un listado y no un diagrama. En un listado, para cada categoría, el analista puede delinear las propiedades así como sus dimensiones. Esta lista podría extenderse a medida que progresa el análisis, y proporciona la base que lleva a los diagramas lógicos que se hacen durante la codificación axial.

La codificación axial

Durante la codificación axial, el analista comienza a tratar de armar los datos para ir formando el rompecabezas. Cada pieza (por ejemplo, una categoría o subcategoría) ocupa su lugar en el esquema explicativo general. Cuando se arma un rompecabezas, el analista puede tomar una pieza y preguntar: "¿Va esto aquí o allí?" Los primeros intentos del analista son de ensayo y error. Luego, a medida que se vuelve más sensible teóricamente, se va facilitando el trabajo de encajar el indicador conceptual en la categoría.

Los memorandos

Ya que el propósito de la codificación axial es relacionar las categorías y seguirlas construyendo en términos de sus propiedades y dimensiones, los memorandos escritos durante la codificación axial reflejarán este propósito. Éstos presentan respuestas a las preguntas qué, cuándo, dónde, con quién, cómo y con qué consecuencias. Los primeros memorandos pueden reflejar incertidumbre, concepciones erradas e intentos débiles. El analista debe confiar en que, con el tiempo, los datos se aclararán y que el contenido de los mismos aumentará la profundidad y la calidad de la conceptualización. Una nota para codificación preliminar, en la codificación axial, puede parecerse al siguiente ejemplo. Primero presentamos un trozo tomado de una nota de campo para que los lectores puedan ver los datos con que estamos trabajando. El fenómeno que se está trabajando es el dolor y su manejo. Sigue a nuestras notas operacionales y teóricas previas, y nos dirige a observar el dolor causado por factores diferentes de la enfermedad. Aquí se examina el dolor de parto. Nuestra entrevista se realizó con una madre, en relación a su experiencia con el dolor durante el parto.

> Nota para codificación en codificación axial (seguimiento sobre "instrucciones para el muestreo teórico", 4 / 8 / 97. Entrevista No. 6, p. 8, para. 4, fechado el 4 /6 /97)
>
> Me pediste que te contara sobre mi experiencia con el dolor en el parto. Hace mucho que tuve a mi hijo. Lo curioso del dolor, sea cual sea su fuente, es que una vez pasa, uno como que lo entierra en el fondo del subconsciente. Uno puede decir que era terrible o no tanto, pero esa expresión está filtrada como por una neblina y en realidad no lo puede sentir en ninguna parte. Sólo puede tener imágenes de lo que cree que era. ¿Me entiende? Dar a luz es algo raro. Como que uno tiene miedo porque oye mucho sobre el dolor del parto. Por otra par-te, uno lo espera con ansiedad porque está cansado de cargar al bebé y tiene ganas de verlo. El dolor se ve como la única manera de llegar a eso, de manera que uno sabe que lo tiene que soportar. Uno sólo espera que no vaya a ser terrible y que le den algo si se pone terrible. El dolor es esperado. Uno piensa en él, le teme, [y] se prepara para él asistiendo a clases y aprendiendo a controlarlo y tolerarlo. Al comienzo, no es tan horrible. Hacia el final, sin embargo, es insoportable. La

fuerza de las contracciones como que lo domina, pero uno tiene momentos de descanso en la mitad y sabe que terminará cuando el bebé nazca. También le pueden dar a uno algo para que duela menos. Yo tuve suerte. Mis partos fueron cortos, y no necesité remedios. Hice mis ejercicios de relajación y respiración. Pero me imagino que si dura horas *y* horas, uno se cansa *y* necesita algo.

El dolor, condiciones de manejo del dolor, estrategias de acción/ interacción y consecuencias del manejo del dolor en el parto

Hablamos aquí sobre un tipo particular de acontecimiento doloroso, asociado con el parto. Esta asociación le da a la experiencia del dolor sus propiedades específicas o su localización en el continuo de las dimensiones. El dolor del parto es algo esperado (grado de expectativa); puede controlarse (grado de control posible); se intensifica a medida que el parto progresa (el grado de intensidad también denota que hay fases); tiene un comienzo conocido, el inicio del trabajo de parto, y un final (al nacer el niño, lo que indica el curso de la trayectoria del mismo); y es intermitente, con períodos en los que no hay dolor (grado de continuidad). Como cosa curiosa, el dolor del parto tiene otra cualidad o característica, extraña y difícil de expresar. El dolor es parte del proceso del parto, y éste, por supuesto, marca el fin del embarazo y la llegada del hijo esperado. Hmm. ¿Cómo describo esta pro-piedad? El dolor mismo no es intencionado sino que [más bien, está] asociado con una actividad que lleva hacia un fin: el trabajo de parto. Yo me doy cuenta de eso, pero aún no estoy segura de qué hacer con tal información. No necesariamente significa aceptación (aunque podría significarlo para algunas personas) o tolerancia, pero quizás le da al dolor un cierto grado de posibilidad de predicción. Esto demuestra que todavía no se ha captado plenamente el fenómeno porque se trata de un dolor que conduce a algo bueno.

Estas propiedades de dolor del parto crean un contexto en el cual el manejo del dolor tiene lugar desde la perspectiva de la mujer. En esta nota de campo, puedo sacar las siguientes relaciones potencia-les entre los conceptos. Bajo condiciones donde el dolor (del parto) se conoce de antemano, uno se puede preparar; cuando es intermitente y no continuo es más fácil de manejar; cuando su intensidad varía con el curso, desde suave al comienzo hasta más intenso después, uno puede desarrollar estrategias de manejo que tengan esto en cuenta; cuando un trabajo de parto es muy corto, o al menos sigue un curso predecible, permite la planeación; y hay técnicas conocidas para controlar su intensidad, que se pueden aprender o seguir. Así, uno puede ejecutar

> acciones para controlar la intensidad del dolor durante el trabajo de parto mediante técnicas de manejo tales como la relajación o las técnicas de respiración, las drogas para el dolor y la anestesia (raquídea o epidural). Las consecuencias o resultados de estas técnicas de manejo pueden no lograr el control absoluto sino cierto grado que le permita a uno sobrellevar el parto.
>
> Uno puede empezar el trabajó de parto con un sentido predefinido de cuáles técnicas y qué manejos posiblemente se harán, tales como la respiración o la relajación; sin embargo, si el contexto del manejo del dolor cambia debido a una contingencia, por ejemplo, que éste se vuelva muy prolongado por las complicaciones, es posible que sea necesario alterar ese plan predefinido del manejo y usar complementos o alternativas a las técnicas originales.
>
> Otras categorías [y] propiedades potenciales que surgirán de esta nota de campo para ser exploradas posteriormente en memorandos [incluyen] la conciencia o la memoria del dolor, que parece aguda al principio pero se va embotando con el tiempo. Otra es las fases de la trayectoria del dolor; este concepto es preciso examinarlo. Otra es la cualidad de predecible del dolor y cómo actúa esto como condición para su manejo.
>
> Esta nota de campo insinúa pero no aborda [las siguientes preguntas]. ¿Qué se puede decir sobre el horario y la cantidad de la medicación [y] la anestesia? ¿Cuáles son los potenciales riesgos [y] efectos y las consecuencias del manejo del dolor?

Una nota teórica que se deriva de la anterior nota para codificación (relacionada pero no directamente derivada de la nota de campo) puede ir en diferentes direcciones. Podría explorar más las preguntas planteadas en la nota para codificación o sugerir estrategias para el manejo del dolor en el parto o el dolor provocado por otras causas como la cirugía, que llevarán a un muestreo teórico del dolor en unidades posquirúrgicas. Es posible que el investigador quiera comparar las estrategias para el manejo del dolor en el trabajo de parto con las de la cirugía y con la de las personas que están muriendo de cáncer. La nota teórica podría examinar las consecuencias del uso de diferentes estrategias en términos de su posibilidad de controlar el nivel del dolor. Podría juntar varios memorandos, relacionando el dolor y su manejo en un memorando de resumen. Esta información la usaría entonces el investigador para llevar a cabo más muestreos teóricos.

Dicho sea de paso, no estamos aseverando que la información contenida en los memorandos teóricos sean datos reales sino que representan ideas para poder recolectar más datos y diferentes maneras de pensar sobre los conceptos que emergen de los mismos. Lo que estamos tratando de decir es qué resulta o debe resultar en la mente del analista cuando trabaja con los datos. Hacer muestreo teórico significa buscar cómo varían los conceptos en cuanto a sus dimensiones. Para ello, el analista debe pensar sobre los conceptos, de manera que sepa dónde debe ir y cómo debe buscar los datos reales que demuestren tal variación. Esto no significa que se fuercen los datos, porque los datos reales que se recopilan por medio del muestreo teórico determinarán la forma que adopte el análisis. El analista se puede sorprender, y a menudo le ocurre, por lo que encuentra cuando va al campo. Podría no encontrar las variaciones que espera. Y otras pueden emerger de fuentes totalmente inesperadas. El analista también debe estar preparado para esto, pero este tipo de hallazgo casual, *o serendipidad,* es lo que hace tan divertidos el análisis y la investigación cualitativa. Siempre existe ese elemento de des-cubrimiento.

Una nota operacional escrita a partir del largo memorando anterior también podría ir en diferentes direcciones y sugerir dónde ir a hacer el muestreo teórico, o sugerir preguntas de seguimiento para las entrevistas posteriores. Además, podría recordarle al analista las categorías o subcategorías en las que se debe centrar en la próxima sesión analítica. A continuación se ofrecen ejemplos adicionales de memorandos que muestran codificación axial.

El siguiente es ejemplo de un memorando tomado de nuestro estudio de enfermeras jefas, que ilustra la codificación axial. Estábamos pensando analíticamente sobre el fenómeno de los tres turnos laborales del hospital, donde debería mantenerse una continuidad durante las veinticuatro horas del día.

> AS /JC6 /25 / 89 resumen de notas para codificar en el asunto de los tres turnos (Notas fuera de campo 6/20/89, código No. 20, pp. 201-245, cuaderno 31)
>
> 1. Condiciones para CADA TURNO.
>
> a. Condiciones como parámetros, recursos por flujo de trabajo.

b. Condiciones que generan contingencias.

Por tanto, rutinas (de la organización, de la sala y del turno) además de estrategias para manejar las contingencias internas del turno, grandes o pequeñas.

2. Lo mismo para el flujo de trabajo ENTRE turnos.

Por tanto, las rutinas además de las estrategias de manejo entre turnos (el turno AM, sin embargo, es central).

3. Estrategias clásicas para maximizar rutinas y minimizar contingencias, información del flujo vía, *a,b,c,d,...n* tipos de recursos (humanos, suministros, tecnología, habilidad, tiempo, energía, motivación) **vía *a,b,c,d,...n* para cada** tipo **de** recurso.

a. Rutina

b. Prevención de contingencias previsibles.

4. Las rutinas y estrategias, sin embargo, también serán específicas según las condiciones particulares de la sala.

5. El relativo éxito o el fracaso relacionados con las rutinas o estrategias de acuerdo con el contexto del pabellón.

6. Notar que las rutinas (especialmente las derivadas de la organización) pueden precipitar contingencias (temporales o repetidas, esto es, inapropiadas).

7. Así mismo sucede con las estrategias.

8. El papel central de la enfermera jefa y sus juicios, su vigilancia, su valoración, negociación, etc. EN OTRAS PALABRAS, ELLA CONSTITUYE UN CONJUNTO ESPECIAL DE CONDICIONES ESTRUCTURALES que afectan el trabajo de cada turno.

Nota de referencia: El asunto de los tres turnos: Todos nuestros conceptos también deben funcionar aquí (es decir, el conocimiento local, las rutinas, los recursos, el poder, el clima, el ánimo, la ideología, la división de trabajo, etc.); por tanto, el muestreo debe proseguir según estos conceptos y sus relaciones.

El siguiente es otro memorando tomado de la misma fuente y es una nota teórica. Adviertan las hipótesis y cómo se van introduciendo en el memorando.

AS/JC7/22/88 (teléfono)

Memo importante: rutina/novedad

Yo planteé el asunto, observado desde hace mucho, de que las enfermeras encontraban problemas típicos que a menudo costaban mucho tiempo, esfuerzo y emociones, pero que no tomaban medidas para cambiar las reglas institucionales o los procedimientos para prevenirlos. En lugar de hacerlo, se atenían a las normas institucionales

rutinarias de trabajo [por ejemplo, con los pacientes agonizantes problemáticos o en las instituciones para el manejo del dolor]. En su lugar, tipifican a este paciente como otro(s) que han tenido antes. Pero después, no hay cambio institucional. Esto, lo he pensado desde hace mucho, se debe a la manera como las organizaciones hacen su trabajo, a sus prioridades y quizás a las tensiones estructurales que precipitan semicrisis recurrentes. Pero aquí hay un conjunto de respuestas mucho mejores y más detalladas.

1. Cuando los procesos de trabajo fallan, entonces hay un cambio de procedimiento.

2. Si no cambian los procedimientos, es porque el trabajo asocia-do con el problema no es de alta prioridad. Las enfermeras están TAN OCUPADAS haciendo el trabajo de alta prioridad que no tienen el tiempo [o no hacen el] esfuerzo para nada más. Lo harán, de hecho, si el problema (tal como un paciente problemático) agrava a tal punto que hay que llamar a los especialistas, trabajadores sociales, capellanes [o] psiquiatras porque el trabajo de ellas tiene que proseguir. O pueden ignoran al paciente, con lo cual probablemente agravan el problema.

3. Si el trabajo afectado por una falla en el proceso es de alta prioridad (porque que afecta su eficiencia o la seguridad de un paciente), ellas tienen que reflexionar sobre la manera de evitar que esto vuelva a ocurrir.

a. Si el cambio puede hacerse fácilmente, entonces se efectúa por medio de un proceso de interacción: negociación, persuasión y hasta algo de coacción.

b. Si el cambio es difícil para la organización, ello significa esencialmente que hay mucho trabajo adicional ineludible, habrá que pensar lo que debe hacerse, planificar, tomar las decisiones, convencer al que sea, negociar, hallar nuevos recursos, actuar para mejorar la motivación, mejorar la supervisión cuando se instituyan las nuevas rutinas, etc. Y, por supuesto, [hay] un desgaste adicional del proceso de articulación total hasta que todo empieza a funcionar sin sobresaltos otra vez.

4. Entonces, lo que estamos diciendo es que ÉSTAS SON LAS CONDICIONES PARA QUE [SE EMPRENDA LA ACCIÓN], Y LOS MECANISMOS POR MEDIO DE LOS CUALES ÉSTA SE REALIZA REEMPLAZANDO RUTINAS POR NUEVOS PROCEDIMIENTOS INSTITUCIONALIZADOS. Advertir que debemos considerar más seriamente el significado de los procedimientos de rutina al recolectar datos nuevos. En el nivel más bajo, eso significa saber cómo se realizan los trabajos, pero esto puede hacerse por medio de acuerdos del personal o con las reglas de la administración.

Diagramas

En la codificación axial, los diagramas comienzan a tomar forma. Los diagramas de la lógica inicial pueden ser útiles para clasificar las diversas relaciones. El analista puede querer hacer diagramas integradores para describir las primeras relaciones entre una categoría y sus subcategorías o entre diversas categorías. Los primeros diagramas no son complejos, pero se van haciendo más complejos (para ver ejemplos de los cambios que tienen lugar, con el tiempo, en los diagramas integradores ver Strauss, 1987 pp. 174-178).

Las figuras 14.1, 14.2, y 14.3 son ejemplos de varios tipos de diagramas que pueden ser útiles para descubrir relaciones en los datos.

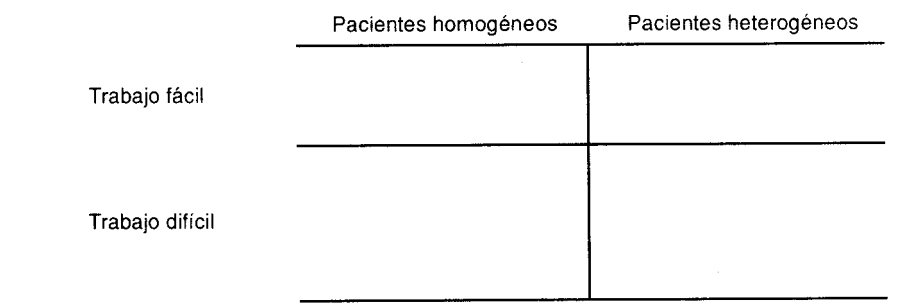


Figura 14.1 Pacientes homogéneos/pacientes heterogéneos por trabajo fácil/ difícil

La codificación selectiva

La codificación selectiva denota el paso final del análisis: integrar los conceptos en torno a una categoría central y completar las categorías que necesitan más desarrollo y refinamiento. En esta fase, los memorandos y diagramas reflejan ya la profundidad y complejidad del pensamiento de la teoría que va desarrollándose.

Fases de la enfermedad	Número de aparatos: pocos-muchos		Frecuencia: poca-intermitente-frecuente			Duración: corta-para siempre	
Al principio							
En la mitad							
Al final							

Figura 14.2 Curso de la enfermedad: dimensión aparato-tiempo

Notas para codificación

En la codificación selectiva tiende a haber menos notas para codificar. Es probable que las notas teóricas y las operacionales se deban a la necesidad de completar las categorías y de refinar la teoría.

Una nota para codificar en este momento puede adoptar la forma de un memorando integrador que describe de qué trata la investigación y que sirve como punto de partida para el relato analítico que vendrá más adelante (ver el capítulo 10 de este libro. Ver también a Strauss, 1987, pp. 170-183). Como se explica en el capítulo 10 y en los memorandos que cuentan una historia, se identifica la categoría central, así como las otras categorías relacionadas con ésta.

Notas teóricas y operacionales

Éstas serán muy específicas y se dirigen a lo que más adelante debe pensarse o hacerse para completar la teoría. Pensar en esto o en lo otro. Ir aquí o allá para hacer el muestreo teórico. Revisar esto o aque-

Consecuencias para

Tareas con el dolor	Trayectoria de la enfermedad	Vida y muerte	Continuación	Interacción	Trabajo en la sala	Orden sentimental	Identidad personal
Diagnóstico							
Prevención							
Minimización							
Infligimiento							
Alivio							
Resistencia							
Expresión							

Figura 14.3 Una matriz de equilibrio

llo. Hacer esto o aquello. Ahora, el analista se acercará probablemente a su trabajo con confianza. Ya no está explorando sino validando el esquema integrador con respecto a los datos y refinando la teoría sin dejar cabos sueltos.

Los diagramas

En la codificación selectiva, los diagramas muestran la densidad y complejidad de la teoría. Por esto suele ser difícil traducir la teoría desde las palabras hasta darle una forma concisa y precisa de tipo gráfico. Sin embargo, el mismo acto de hacer un diagrama integrador final le ayudará al analista a redondear las relaciones y a descubrir las fallas en la lógica. Al final, es importante tener una descripción clara y gráfica de la teoría, que sintetice los principales conceptos y sus conexiones. La figura 14.4 es un ejemplo de diagrama integrador, tomado de nuestro trabajo sobre la trayectoria. Este diagrama pasó por numerosas revisiones antes de que llegáramos a la versión final.

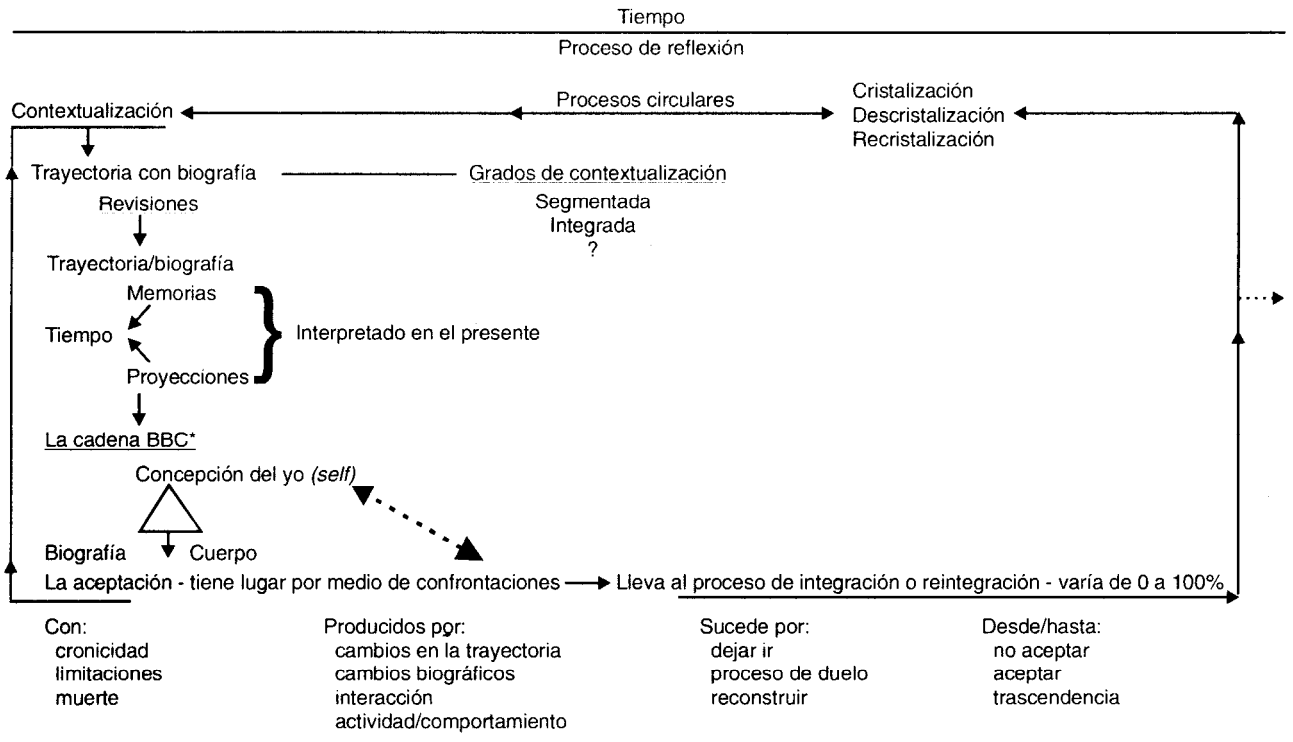


Figura 14.4 Integrar la secuencia de memorandos

* Nota del traductor: *biographical body conception* (concepción biográfica del cuerpo), en: Strauss y Corbin. *Unending work and care.* Jossey-Bass; 1988, 66.

Debe tenerse en cuenta que los diagramas integradores pueden corresponder a diferentes partes de la teoría. Por ejemplo, un analista puede tener un diagrama que trate específicamente sobre una categoría principal y todas sus subcategorías, tal como se muestra en la figura 14.5.

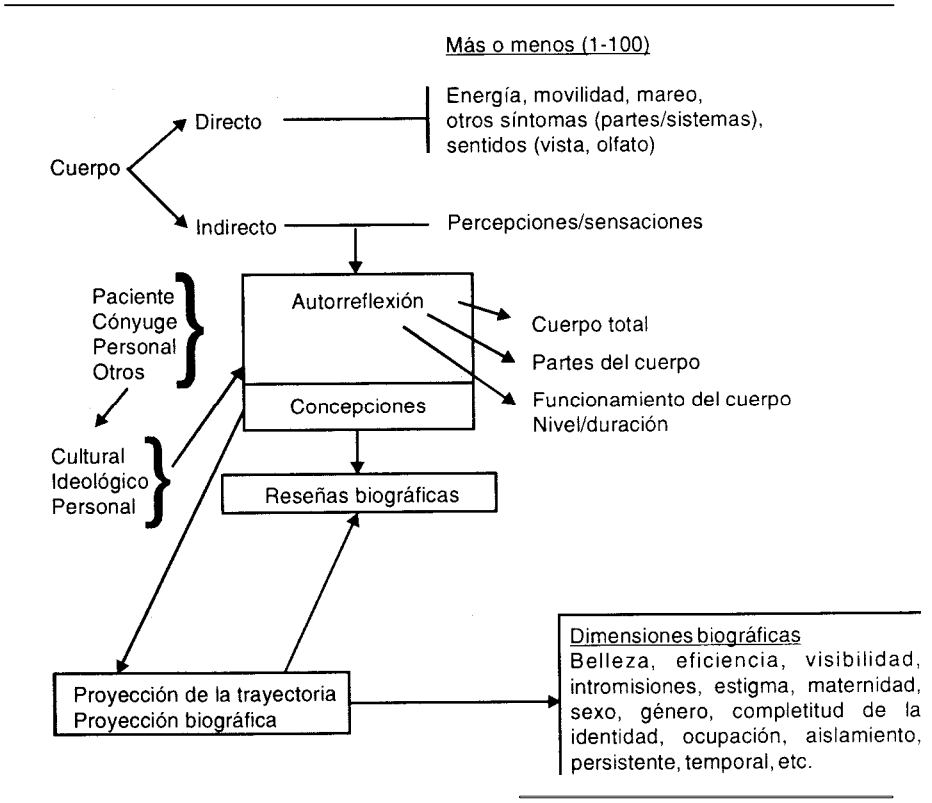


Figura 14.5 Cuerpo, biografía y trayectoria

La clasificación de los memorandos y diagramas

Aunque ya se analizó en el capítulo 10, este procedimiento se revisará brevemente en éste. Una imagen que viene a la mente cuando pensamos en clasificar memorandos es la del investigador inexperto

parado con una pila de memorandos en las manos, y luego dejándolos caer uno a uno, caigan donde caigan. Las pilas que resultan representan la forma fortuita de clasificar los conceptos. Hay momentos en que todos se sienten así, especialmente en esos días más oscuros en que estamos inundados de datos e ideas pero no logramos entender cómo reunirlos. Sabemos que hay un orden, pero al parecer no somos capaces de crearlo.

Sin embargo, quienes tenemos experiencia sabemos que, en efecto, existe un orden y que la clave de éste se halla en los memorandos y diagramas. Al leerlos y releerlos y luego clasificarlos, podemos comenzar a descubrir cómo se van reuniendo las categorías en torno a una categoría central.

A partir de nuestra lectura general de los memorandos, escribimos una historia descriptiva. Luego, usando las categorías (términos analíticos) en nuestros memorandos, traducimos nuestra historia descriptiva y la convertimos en una analítica. La lógica y el orden están ahí (o deben estarlo si se siguieron los procedimientos de este libro).

En términos prácticos, una vez que hemos tenido alguna idea de cómo componer nuestras categorías, o algún esquema organizador (trabajado por medio de la escritura de nuestras historias descriptivas y analíticas y de los diagramas integradores), podemos agrupar nuestros memorandos según este esquema. Clasificarlos es importante porque es un paso final en el proceso analítico y con esta finalización el investigador puede compartir el esquema con los participantes de la investigación, colegas, miembros de comités, amigos, cónyuge o compañeros. La clasificación final permite al investigador escribir sobre cada tema en detalle así como sobre un todo integrado.

Resumen

Los memorandos y diagramas son procedimientos esenciales en la investigación que apunta a construir teoría pues les permiten a los investigadores llevar un registro del proceso analítico. Los memorandos y diagramas variarán en la forma, según el momento

en que se hacen y el tipo de codificación. Los memorandos que contienen los resultados de la codificación dirigen el muestreo teórico, y permiten al analista clasificar las ideas mentalmente. Cualquier falla lógica se evidencia rápidamente cuando se escriben los pensamientos. Los diagramas son representaciones visuales de las relaciones entre los conceptos. Tanto los memorandos como los diagramas son útiles más tarde, cuando se escribe para publicar y se dan conferencias sobre la investigación.

Tercera parte

Finalizar

Contenido de la tercera parte

15.Escribir tesis y monografías y hacer presentaciones acerca de la investigación
16. Criterios de evaluación
17. Preguntas de los estudiantes y respuestas

Llegar a ser escritor está relacionado con hacerse consciente. Cuando uno es consciente y escribe con intelección, simplicidad y auténtica preocupación por la verdad, tiene la capacidad de iluminar a los lectores (Lamont, 1994, p. 225).

Cuando nos hacemos conscientes de lo que hemos investigado, adquirimos penetración y entendimiento, que transmitimos a los demás mediante su exposición y la escritura. Por difícil que esto sea para algunos, solamente cuando exponemos nuestros hallazgos, con la discusión, el diálogo y la crítica que ellos generan, se arraigan las ideas y nace la ciencia. Aunque el reconocimiento profesional y una

carrera docente en alguna universidad son importantes, la mayoría de nosotros investigamos porque nos gusta y queremos aportar algo. Estos últimos capítulos buscan, no sólo hacer sugerencias para presentar y redactar la investigación y hacer críticas, sino también dar a los lectores la confianza para presentar sus hallazgos. Al redactar y preparar las presentaciones, el investigador verá cómo sus teorías van ganando forma y solidez. Al examinar y aplicar los criterios para evaluar su propia investigación, pueden ganar respeto por sus logros. Finalmente, al leer el capítulo sobre preguntas y respuestas, los lectores descubrirán que no son los únicos que tienen preguntas o preocupaciones respecto a la investigación cualitativa. Sus preguntas y las de otros críticos son legítimas. Es de esperar que al leer nuestras respuestas descubran que también hay maneras legítimas de abordar estas preocupaciones. Y por último, queremos decirles a los estudiantes que nos gustaría que se enorgullecieran de los hallazgos en sus investigaciones y reconocieran que cada estudio, por pequeño que sea, es capaz de cambiar las cosas.

15
Escribir tesis y monografías y hacer presentaciones acerca de la investigación

Finalmente, asociadas a todo proyecto de investigación existen preguntas inevitables sobre la forma de escribir para publicar. ¿Cuán-do debo empezar a escribir para publicar? ¿Cómo sé cuándo está la investigación lista para aparecer en letras de molde? ¿Sobre qué debo escribir? ¿Qué forma(s) ha de adoptar la escritura: la de artículo(s), monografía, alguna otra? ¿Es diferente escribir artículos a escribir monografías o tesis? ¿Y cómo realizar presentaciones ora-les? ¿Debo tratar de que me publiquen? ¿Dónde me pueden publicar? ¿Para qué público(s) escribo (incluso cuando estoy haciendo mi tesis)? ¿Cómo son los estilos de escritura? ¿Cómo empiezo el proceso real de escribir o hago el primer esbozo? ¿Cómo sé que el texto es lo suficientemente bueno para ser publicado?

En este capítulo intentamos presentar respuestas prácticas a tales preguntas. Consta de tres secciones: la primera tiene que ver con las presentaciones verbales, la segunda con las monografías y tesis y la tercera con diferentes tipos de artículos (otras obras que los lectores podrían consultar con respecto a la comunicación **de los** hallazgos de la investigación cualitativa son Alvermann y colaboradores (1996); Chick, Crisp, Rodgers y Smith (1996); Dey (1993, pp. 235-263); Glaser

(1978, pp. 128-141), Lofland (1974); Morse y Field (1995, p. 194); Strauss (1987, pp. 249-264); Street (1996); y Wolcott (1990).

Del análisis a la escritura

Antes de abordar las páginas siguientes, sugerimos a los lectores que revisen, o al menos ojeen, el capítulo 14, pues en éste se les recuerda que cuando se llega la hora de la verdad, la de sentarse a escribir sobre su investigación o de esbozar una charla o un artículo preliminar, tienen ya muchas ayudas en los memorandos y diagramas. También tienen una historia analítica en la cual basarse, tal como fue presentada en el capítulo 10. Esto debe dar una visión global de la investigación; el problema es cómo traducir tales materiales de manera clara y efectiva a artículos y presentaciones para que otros puedan beneficiarse de ellos. Una de las características interesantes de escribir es que se va refinando la teoría. El acto de escribir aclara los pensamientos y trae a flote las fallas lógicas. Tal como lo escribió uno de nuestros ex alumnos, Paul Alexander, en un memorando con fecha de septiembre 19 de 1996:

> La escritura me obligó a ver toda la teoría e iluminó aquellas partes que no encajaban bien... Entonces, yo volvía a los datos... esta clase de construcción y verificación de diversos aspectos de la teoría continuó a través del proceso de escritura, especialmente al especificar las relaciones entre las áreas de la teoría.

¿Por qué publicar?

Nos parece conveniente expresar algunas palabras antes de comenzar nuestra exposición. ¿Por qué publicar? Hay una variedad de razones para hacerlo. Algunas pueden ir más allá del considerable esfuerzo que toma escribir, que lo editen y lo aprueben los editores de revistas o compañías de publicaciones. Independientemente de las múltiples motivaciones (tales como el orgullo personal, el avance en la carrera y el deseo de contribuir a reformar e iluminar las vidas de las personas estudiadas), existe la obligación, mayor que cualquier otra, de comunicarse con los colegas. El cuerpo de conocimien-

tos de una profesión no puede acumularse, ni pueden desarrollarse de manera útil sus implicaciones prácticas y teorías sin que se cumpla con la tarea de comunicar lo realizado. Los investigadores experimentados, por lo general, tienen este deber introyectado en su psiquis. Los menos experimentados, y en especial los estudiantes de posgrado que investigan por primera vez, pueden carecer no sola-mente de la motivación de publicar sino que posiblemente subvaloren su propia investigación. Si un investigador piensa eso de su trabajo, y si esta creencia es compartida por los miembros del comité de investigación o los colegas, entonces la renuencia a que se publique puede tener, en realidad, una base legítima. Si no, debe cumplirse la obligación con los colegas.

Presentaciones verbales

Muchas veces los investigadores presentan materiales oralmente, como un ensayo para ver la reacción del público frente a estas presentaciones. En realidad, las personas que están siendo observadas, presionan, a veces directa, otras indirectamente, al investigador, con frases como: "¿Qué estás encontrando?", o "¿no nos puedes mostrar al menos los hallazgos o interpretaciones preliminares?" Bien sea con la intención de satisfacer esta curiosidad, para obtener retroalimentación o por otras razones, muchos investigadores consideren útil hacer presentaciones orales. Y lo hacen aun en etapas muy tempranas de sus proyectos. Los estudios de investigación cualitativa se prestan para presentar informes relativamente tempranos porque los análisis empiezan desde el comienzo del proyecto. No es necesario esperar a que se tenga un análisis más minucioso para satisfacer a los interlocutores, sean ellos sólo curiosos, o estén ávidos por ver los resultados, sean escépticos o simplemente quieran examinar al investigador.

Naturalmente, antes de preparar una presentación, el investigador debe tratar de determinar los aspectos de los hallazgos de la investigación en los cuales este público particular puede estar más interesado y el estilo de presentación al cual puede responder mejor. Los públicos compuestos por colegas son capaces de absorber una

charla más teórica y abstracta, y hasta una dedicada a las estrategias y experiencias de la investigación. Otros públicos responderán bien a análisis de conceptos y relaciones conceptuales solamente si están adobados con suficientes descripciones o materiales de casos para volverlos interesantes. El investigador también necesita escoger cuidadosamente el nivel de vocabulario para cada tipo de público. Una mala decisión puede aburrir al público y una buena le transmitirá las ideas con éxito. Si hay una discusión o un período de preguntas y respuestas después de la charla, entonces no importa qué tan temprano o tarde estemos en la vida del proyecto de investigación; este tiempo adicional puede convertirse en una entrevista colectiva informal que sirva para agregar datos. El público, sin proponérselo, ayuda al investigador a corroborar las formulaciones teóricas o lo estimula a cualificarlas.

A partir de las anteriores consideraciones, debe ser obvio que conocer al público es muy importante para una presentación verbal exitosa. Y no menos importante es que el investigador *tenga* algo que decir a un grupo particular de interlocutores. Si el público es académico, por ejemplo, una buena sensibilidad teórica con respecto a la profesión mejora las posibilidades de que los interlocutores aprecien bien lo que se dice.

Todos estos consejos pueden sonar bastante generales, aunque quizás tranquilizadores. ¿Pero qué se puede decir sobre el asunto práctico de cómo decidir en la vida real sobre qué tema dar una conferencia o una charla? En los estudios de investigación cualitativa, dado el considerable número de categorías generadas por la codificación, ¿cómo escoge uno de qué hablar?

Teniendo en cuenta que el contenido de una charla debe tener en mente al público en la medida de lo posible, sugerimos las siguientes respuestas. Primera, por lo general, es preferible no presentar todo el marco teórico de una vez, pues éste suele ser demasiado complejo para que un público lo absorba en una presentación oral. Además, se necesita muy buen dominio del tema para presentar con claridad las muchas categorías y sus relaciones, para que los interlocutores las puedan entender y tener en su mente todo el tiempo. Es claro que el investigador puede esbozar la

historia descriptiva principal antes de acudir a la elaboración de una de las características más interesantes de la teoría. Sin embargo, creemos que una presentación verbal es más efectiva, y se capta y recuerda mejor, si enfoca una o dos categorías atractivas e incluye muchos ejemplos descriptivos. Por ejemplo, digamos que un investigador descubre que el trabajo médico llevado a cabo por los mismos pacientes hospitalizados es virtualmente invisible para las enfermeras o los médicos. Esta categoría "trabajo del paciente" se puede analizar en términos de por qué, cuándo y cómo ocurre, y tocar asuntos, por ejemplo, cómo se relaciona éste con el trabajo del personal y las categorías subsidiarias tales como "trabajo de apoyo" o "trabajo de seguridad" (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, y Wiener, 1981). Los diferentes subtipos de trabajo de los pacientes también se pueden incluir en la presentación. Al centrarse en una o dos categorías, el investigador puede expresar ideas importantes sin sobrecargar la presentación con detalles (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, y Wiener, 1982).

Desarrollar una presentación alrededor de una o dos categorías incluye un esbozo claro del asunto principal y pensar claramente a través de la relación de las categorías con ese asunto. Por medio de una planeación cuidadosa y el uso de citas descriptivas, el investigador ha de ser capaz de presentar una historia cautivadora. El marco teórico más amplio se puede dejar como trasfondo *(background)* pero proporciona el trampolín invisible que impulsa la construcción del discurso. También debe quedar claro en el público que el investigador está presentando sólo uno o más de los aspectos del relato total.

Escribir monografías o tesis

Al escribir una monografía o una tesis, el investigador debe comen-zar apoyándose en diversos instrumentos. En el transcurso de un proyecto de investigación, el investigador desarrolla un sentido teórico acerca de lo que trata la investigación y, además, ha aprendido una gran cantidad de puntos importantes sobre el problema. Todo esto va a desempeñar un papel preponderante en el proceso de escritura. Claro está que el investigador también necesita otras habili-

dades tales como sentido de la sintaxis y la presentación clara de las ideas. Desafortunadamente, la escritura puede ser su peor enemigo. Aparte de tener escasas habilidades para escribir, puede sufrir todos los bloqueos que se suelen describir en los libros diseñados para ayudarle a la gente a escribir (Becker, 1986; ver también Lamont, 1994). Por fortuna, ya en este momento del proyecto, el investigador tiene un filón de memorandos y diagramas que pueden servir de base para la escritura, la cual requiere:

1. Una historia analítica clara.
2. Un sentido de cuáles partes del relato quiere comunicar el escritor.
3. Un esquema detallado.
4. Una pila de memorandos pertinentes que sirven para completar los detalles del esquema.

Procedimientos

Cuando empieza a pensar en la redacción de los resultados de un proyecto, el investigador debe revisar los diagramas integradores más recientes y clasificar los memorandos hasta que adquiera claridad acerca de la historia analítica principal. A esta revisión la sigue una nueva clasificación de memorandos hasta que tenga suficiente material para hacer un esquema detallado. Incluso la clasificación puede hacer surgir algunas dudas sobre la historia analítica o señalar algunas fallas en la lógica. Si tal es el caso, el investigador no debe desanimarse; lo peor que le puede pasar es que el asunto se cualifique y se mejore. En todo caso, la historia debe volcarse en un esquema general. Aunque algunas personas no son buenas para trabajar con esquemas detallados, nuestras propias experiencias y las de los estudiantes nos llevan a darles el siguiente consejo: al menos diseñen un esquema lógico general; de lo contrario, podría haber vacíos en la presentación de la teoría. Hay otros procedimientos que pueden ayudar a franquear la brecha entre el análisis y el esquema. El primero es pensar conscientemente sobre la lógica de que está imbuida toda la historia. Toda monografía o investigación (en realidad, todo artículo sobre una investigación) tiene una lógica y todas tienen unas cuantas frases o pá-

rrafos clave que señalan la lógica implícita de su autor (Glaser, 1978, pp. 129-130), aunque a veces éste parece no ser consciente de ello. La marca de lo que es medular en una publicación dada (o tesis, viéndolo bien) se suele encontrar en el primer párrafo o página y luego, al final, en la última o últimas. En cuanto al manuscrito, aun el primer borrador debe tener una presentación clara de la historia analítica esencial. Al escribir tesis o monografías, a diferencia de cuando se hace una presentación o se entrega un artículo, debe haber una explicación de toda la historia analítica.

Un segundo procedimiento para convertir el análisis en escritura es ensamblar un esquema trabajable y luego hacer oraciones que vinculen cada sección con las demás, de manera que el escritor tenga siempre claridad sobre el desarrollo progresivo del asunto teórico. Los esquemas de los capítulos se detallan y ordenan pensando en qué se debe incluir en cada sección y subsección, teniendo en cuenta la relación de las partes del capítulo con el libro total. Para estas decisiones también es esencial clasificar los memorandos que parezcan pertinentes. Incluso cuando finalmente está escribiendo un capítulo, el investigador encontrará que éste se basa en los memorandos. El prefacio o primer capítulo explica el propósito del manuscrito y quizás resume la historia analítica, o sea, de qué trata la tesis o monografía. Esta oración, así como el esquema mismo, puede revisarse si más adelante el investigador lo estima conveniente.

Un tercer procedimiento tiene que ver con visualizar la arquitectura del manuscrito, o sea, la forma conceptual que el autor quiere para su libro o tesis. Visualizar la estructura se puede comparar con crear una especie de metáfora espacial. Por ejemplo, cuando escribimos *Unending work and care (Trabajo y cuidados sin fin,* Corbin y Strauss, 1988), teníamos en mente la siguiente metáfora: imaginémonos que alguien entra a una casa. Primero, el visitante entraría y pasaría por un corredor, luego por un vestíbulo, más tarde entraría a un cuarto grande que tiene dos subsecciones importantes y después saldría de la casa por la puerta trasera. En ese momento, el visitante podría darle la vuelta a toda la casa, asomándose al cuarto principal por diferentes ventanas pero observando cuidadosamente las re-

laciones de los diversos objetos del cuarto. Cuando terminamos el manuscrito, su forma correspondía a esta metáfora espacial — una introducción, un capítulo preliminar, una gran reflexión teórica compuesta de tres capítulos y luego otra sección larga que consistía en varios capítulos que elaboraban las formulaciones teóricas presentadas antes y derivaban implicaciones a partir de ellas. Enfrentado a la tarea de escribir una tesis, el investigador puede encontrar este tercer procedimiento (visualización) difícil de usar. Al fin y al cabo, en la mayor parte de los ambientes universitarios las tesis, incluso las cualitativas, tienen formatos muy estandarizados que suelen comenzar con un capítulo introductorio, seguir con una revisión de la literatura, luego la presentación de los hallazgos (en dos o tres capítulos), y por último la sección de resumen, conclusiones e implicaciones. A pesar de esto, el que escribe la tesis puede concebir de una manera arquitectónica los capítulos centrales (los de contenido). En todo caso, cuando escribe una tesis basada en los hallazgos de un trabajo de investigación cualitativa, el investigador debe basarse en los dos procedimientos que se mencionaron aquí primero: a) desarrollar una historia analítica clara al clasificar los diagramas y memorandos, y luego, b) esbozar el esquema general que incorpore plenamente todos los componentes importantes de tal historia.

¿Qué escribir?

Los investigadores cualitativos suelen enfrentarse a un problema difícil cuando tratan de decidir qué escribir sobre sus hallazgos. La fuente del problema es el cuerpo de datos muy complejo generado por el proceso de la investigación. Las grandes preguntas, entonces, son las siguientes: ¿Qué porción de todo este análisis debe incluirse? ¿Cómo puede uno hacer un compendio de todos estos hallazgos en un par de capítulos? Después de todo, el formato normal para escribir una tesis no permite expandirse hasta el infinito. En otras palabras, ¿con cuánto detalle hay que redactar el informe de la investigación? La respuesta es, primero, el investigador debe decidir cuál va a ser su principal mensaje analítico. Luego, debe dar suficientes detalles conceptuales para comunicar sus ideas a sus lecto-

res. La forma definitiva de los capítulos centrales debe estar en consonancia con el mensaje analítico y sus componentes.

Esta respuesta, sin embargo, no especifica, cuando se está escribiendo una tesis o una monografía, cuántos y cuáles detalles conceptuales incluir y cuáles no. Todo se reduce a responder a las preguntas: "¿De qué trata esta investigación?" "¿Cuáles son los principales asuntos y problemas que los informantes enfrentan?" Por ende, debe haber suficientes detalles y citas descriptivas conceptuales para darles a los lectores una comprensión completa de esto. Los participantes y los profesionales familiarizados con el área teórica deben sentirse satisfechos de que la historia se haya contado y comprendido.

El asunto de la confianza en sí mismo

La sensación de creciente facilidad para realizar correctamente algo que no deja de ser una escritura muy especializada, está relacionada con el grado de confianza que el investigador tenga en sus propias capacidades como analista y redactor. En relación a esto citaremos de uno de nuestros libros, porque ese fragmento expresa sucinta-mente lo que un investigador principiante tiene probablemente que experimentar. La cita se refiere más al análisis que a la escritura, pero en la escritura misma, las dos destrezas están, como lo habrán notado, muy interrelacionadas.

> Los investigadores pueden sentirse bloqueados cuando comienzan a escribir. Y mucho más durante el proceso mismo de la escritura, si Ies falta confianza en sus análisis. ¿Estuvo bien hecho? ¿Dejé algo esencial por fuera? ¿Sí identifiqué bien la categoría central?, y en caso tal, ¿tengo todo eso en suficiente detalle? (densidad conceptual).
>
> Las respuestas pueden ser sí, no o quizás. Pero el asunto aquí no es si el análisis se hizo de manera adecuada y suficiente sino la con-fianza en que uno realmente conoce las respuestas a estas preguntas. Incluso los investigadores experimentados pueden no estar siempre seguros antes de revisar cuidadosamente, de dónde, exactamente, están los vacíos o de que no hay vacíos importantes en sus análisis. Sea uno ducho o inexperto, una táctica común para reducir la falta de certeza es el "ensayo": ensayarlo con otra gente, individuos o grupos, de manera formal o informal.

> Los seminarios pueden dar a los investigadores confianza en sus análisis, bien sea en su forma preliminar o final, así como en los análisis ya incorporados en su escritura. Las conferencias dictadas en convenciones, si reciben el favor del público, pueden otorgar validación adicional a un análisis y reflejarse efectivamente en una prosa legible y agradable de leer.
>
> Sin embargo, cuando se llega al momento de escribir e incluso durante este período, casi invariablemente hay mucha ansiedad sobre la posibilidad de lo que se hace o si se está haciendo de la mejor manera. Después de todo, algunas personas son perfeccionistas y no se con-forman con menos que una actuación ideal. Esto podría llevar, por supuesto, a no ser capaz de empezar a escribir o a demorarse mucho. A otros les falta algo de confianza en sí mismos con respecto a sus capacidades para llevar a cabo este tipo particular de tarea.
>
> Esta ansiedad y angustia... pueden mitigarse más adelante (también) escribiendo un artículo o dos antes de embarcarse — al menos seriamente— en la empresa mayor de escribir algo largo... Uno o dos artículos aceptados para su publicación, pueden estimular considerablemente la desfalleciente confianza o eliminar las dudas que aún persistan, sobre la propia capacidad de investigación y de efectiva redacción (Strauss, 1987, pp. 259-260).

Dejar ir el manuscrito

Después de haber editado lo que probablemente sea la versión final, un investigador también puede tener dificultades en soltar el manuscrito. Este problema puede deberse, no tanto a la falta de con-fianza en sí mismo (aunque también a esto), sino a un desplazamiento temporal del ánimo. ¿Sí introduje los últimos detalles, y lo hice bien? El casi inevitable descubrimiento de detalles adicionales, tanto de tipo conceptual como editorial, y la reubicación o parafraseo que ocurren cada vez que se escribe un borrador estimulan estas dudas. Parte de la madurez del escritor de investigaciones es comprender que no hay ningún manuscrito completamente terminado alguna vez. Cuando el escritor es tan afortunado que no tiene un plazo límite, autoimpuesto o determinado por su departamento o el editor, entonces puede beneficiarse dejando de lado la versión final durante se-manas, e incluso meses, para distanciarse analítica y editorialmente de ella. También se puede convencer a uno o dos colegas, de que

lean el manuscrito, o una parte de 61 y así obtener comentarios constructivos. Tarde o temprano el escritor tiene que soltar su trabajo convencido de que ya no va a estar nunca más acabado. Pero puede estar seguro, eso sí de que una vez enviado a la editorial que lo va a publicar o al comité, siempre se lo devolverán con sugerencias sobre mejoras que se le pueden hacer. La razón para soltarlo es que la escritura es sólo parte de una corriente acumulativa de ideas expresadas, a las cuales el escritor puede regresar después para criticar, en este trabajo o en uno posterior. Incorporar las críticas propias no es distinto a responder a las ajenas. La sicología de soltar el libro, sin embargo, es más compleja y básicamente se trata de evitar la trampa de soñar con el manuscrito perfecto y, en su lugar permitirse estar abierto a nuevos proyectos, ideas y datos. Es importante definir si todavía conviene revisar las versiones o si es mejor dejarlas como están. Es difícil expresar cómo hacerlo pero por supuesto un investigador con experiencia, familiarizado con el trabajo del investigador, puede ayudar. Pero, al final, todo escritor debe basarse en su sentimiento propio de haber completado satisfactoriamente su trabajo.

Si el investigador está escribiendo una tesis y tiene la fortuna de estudiar en un departamento que permite cierto grado de libertad en el estilo, puede escribir para públicos diferentes de los miembros del comité y de otros profesores de departamentos. Es más, los editores suelen rechazar las tesis como tales, que les son enviadas para su posible publicación, y prefieren un formato de presentación diferente. De modo que si le permiten escribir una tesis que de entrada parezca una monografía, la labor de convertirla en una publicación potencial se facilita en gran medida.

Los públicos

También es preciso tener en cuenta la concepción del escritor sobre cuál será el público de su tesis. Quizás esto sea menos complicado que para otras formas de publicación (se verá después) y para discursos, pero para los estudiantes es un dolor de cabeza. Al fin y al cabo, los lectores inmediatos son el consejero y otros miembros del comité doctoral y si no aprueban la disertación, toda la empresa será

un desastre personal. Cuando los comités doctorales están compuestos por miembros del profesorado que tienen grandes discrepancias en sus criterios de lo que es trabajo adecuado pueden perjudicar al estudiante. Si es afortunado o astuto, el estudiante escoge los miembros del comité entre los que sabe que van a estar de acuerdo sobre los estándares deseados y el formato aceptable para sus disertaciones, aunque nunca faltarán algunas revisiones. No hay una regla de oro para manejar esta variable. Nuestro mejor consejo es escoger, dentro de lo posible, un asesor que nos dé apoyo pero que sea crítico, y escribir el mejor manuscrito posible. Si el estudiante realiza una buena investigación, con seguridad le otorgarán el grado, a menos que alguno de los miembros del comité sea escéptico con respecto a los estudios cualitativos. Si existe esta posibilidad, el estudiante debe procurar tener el menor número posible de críticas potencialmente adversas en el comité.

Existen algunas diferencias cruciales entre las monografías y las tesis, aunque hasta ahora hemos tendido a minimizarlas. La principal entre sus diferencias es que la discusión en una monografía debe ser conceptualmente más completa, es decir, más detallada y profunda. Como hay más espacio y menos limitaciones que cuando se trabaja en una tesis, el autor es más libre para desarrollar el mensaje analítico. Es más, la monografía puede tener mayor complejidad, no sólo por la elaboración extensa de categorías y sus relaciones sino por una mayor cantidad de material sustantivo. Este último puede incluir estudios de casos y hasta citas largas de entrevistas, notas de campo y documentos. El autor también puede hacer una digresión, y discutir algunos asuntos secundarios o menores, siempre que estén en consonancia con el objetivo central de la monografía. Además, es posible explorar algunos temas omitidos en la disertación que es más restringida o que no se hayan trabajado en todos sus detalles durante esta investigación. Las inconsistencias que se colaron en la escritura más apresura-da de la tesis deben corregirse en la monografía. Los comités de disertaciones tienden a hacer énfasis en los hallazgos, mientras que es más probable que los lectores de las monografías aprecien, o al menos acepten, un argumento basado en el análisis y un examen más amplio de los materiales de investigación.

El autor de una monografía también tiene más libertad para escoger el estilo de presentación. En parte, este estilo debe reflejar el mensaje del autor, al tiempo que toma en consideración el público al que está destinado. Las preguntas que se deben considerar son: ¿Están los lectores restringidos a colegas de la profesión o de la disciplina, o a algunos tipos de ellos? ¿Espera el escritor tener lectores de diferentes campos, tal vez incluidos los del área de la práctica profesional? ¿Qué piensa del público lego? Para que una monografía tenga la máxima efectividad, el autor debe preguntarse: "¿Qué le quiero decir a cada uno de estos públicos?", o, si busca varios tipos de públicos, "¿qué estilo debo usar para cada tipo de público?" Por lo general, una mezcla de teoría con suficientes detalles descriptivos que la hagan vívida y clara es la combinación preferible. En síntesis, el estilo y forma de presentación deben ser sensibles al público o públicos y reflejar el que uno busca tener.

Supongamos que el autor quiere dirigirse tanto a colegas de la disciplina como a legos. Para llegar a ambos tipos de públicos se necesita pensar muy bien el uso del vocabulario, la terminología, los materiales de los casos, el tono general y otros aspectos del estilo de escritura. Muchas monografías publicadas por sociólogos apuntan a públicos compuestos por lectores profesionales y legos (entre las monografías que se han publicado están las de Biernacki, 1986; Broadhead, 1983; Charmaz, 1991; Davis, 1963; Denzin, 1987; Fagerhaugh y Strauss, 1977; Rosenbaum, 1981; Shibutani, 1966; Star, 1989; y Whyte, 1955). Algunas veces, se apunta hacia lectores no profesionales, por ejemplo los pacientes y sus familias; tal es el caso del libro sobre la epilepsia escrito por Schneider y Conrad (1983). Ocasionalmente, las monografías se dirigen a audiencias legas, a los colegas y a los profesionales. Luego se publican como libros comerciales normales, por ejemplo, un libro sobre volverse a casar después del divorcio (Cauhape, 1983).

Escribir para públicos diversos es más complicado que hacerlo para los colegas y, sin embargo, muchos investigadores sienten ganas u obligación de conciencia de escribir para lectores **comunes** y no sólo para los científicos o profesionales. A veces usan también la investigación como plataforma para escribir libros **que no son**

monografías. Por ejemplo, nosotros escribimos un libro sobre políticas después de nuestro estudio de la enfermedad crónica (Strauss y Corbin, 1988) para tratar algunos de los asuntos políticos y sociales más importantes que enfrentan los enfermos crónicos y quienes los cuidan, al tratar de manejar sus enfermedades en casa. No se trataba de un informe de investigación en sí mismo pero, en todo caso, surgió de esa investigación. O se pueden escribir libros para los profesionales, llenos de información basada en la investigación (Strauss y colaboradores, 1964).

Convertir una tesis en monografía

¿Cómo se convierte una tesis en una monografía? Las guías que explican cómo hacerlo se sugirieron de manera implícita en la sección anterior. Sin embargo, el asunto previo que encara el autor de una disertación es si ésta debe luego ser escrita también en forma de monografía. Hay varios asuntos relativos a tal decisión que deben pensarse con cuidado y preferiblemente en el siguiente orden:

1. ¿Son los materiales sustantivos, las formulaciones y los hallazgos teóricos presentados en la tesis lo bastante interesantes para que se justifiquen el tiempo y el esfuerzo de escribirlos para público(s) más amplio(s)? Algunas tesis son candidatas naturales para tal presentación mientras que otras, no importa que tan interesantes puedan ser para algunos colegas, no son buenas candidatas, pero algunas porciones de sus materiales sí se podrían publicar como artículos y después ser ampliamente citados.
2. Si se considera muy importante, entonces ¿cómo decido cuáles son los temas o conceptualizaciones más importantes que deben incluirse en la monografía?
3. ¿Tengo suficientes tiempo y energía para convertir mi tesis en una monografía? ¿Sigo interesado todavía en este tema? ¿Ya estoy cansado o saturado de él? ¿Es en realidad mi fuerte, o debo pasar a otros temas o áreas más interesantes? Por supuesto, cuando hay suficiente interés para hacerlo bien puede llevar a una satisfacción personal muy grande, y parte del compromiso y la satisfacción resultantes también pueden derivarse de un sentido de obligación

con los lectores, que deberían conocer lo que uno ha descubierto por medio de la investigación.

4. Hay una cuestión adicional que muchos posibles autores consideran: dados un cierto nivel de interés y suficientes tiempo y energía, ¿vale la pena escribir esta monografía para propósitos de la carrera? En algunos campos, escribir una monografía (o cualquier tipo de libro basado en una investigación) no es especialmente importante y los artículos publicados en revistas indexadas dan más prestigio. Sin embargo, los colegas de otros campos, incluido el de las ciencias sociales (en especial cuando están buscando candidatos a profesores o cuando ellos mismos se están considerando para pro-moción), saben que en una evaluación las monografías suelen pesar más que los artículos publicados.

Después de considerar cada una de estas preguntas, limitado y confuso por los consejos de profesores, conocidos, patrocinadores y amigos cercanos, el investigador enfrenta también la pregunta de cómo convertir una tesis en monografía. De hecho, tratar de responder esta pregunta va a afectar la decisión de escribir o no una monografía porque implica sopesar el tiempo y el esfuerzo necesarios. La conversión real de la disertación puede estar bien guiada por consideraciones que ya se han hecho antes. El escritor debe pensar con cuidado sobre los públicos a que se dirige y asimismo sobre los temas, conceptos y formulaciones teóricas que puedan ser del mayor interés para cada tipo de persona. Esas consideraciones llevan al asunto del estilo. ¿Qué formato puede utilizarse? ¿Deben ser las formulaciones teóricas el enfoque principal de la monografía subordinando los materiales descriptivos o con-viene equilibrar ambos aspectos? ¿Pueden las tesis principales argumentarse de manera directa usando otras formulaciones teóricas existentes, o debe dárseles un bajo perfil o manifestarlas implícitamente? Las consideraciones estilísticas, por supuesto, también implican decisiones sobre el tipo y nivel de vocabulario que debe usarse, los modos de presentar selecciones de los **datos,** el tono general de la monografía, etc.

Tal como lo expresamos antes, en la tesis la elaboración **concep**tual debe agregarse a la presentación original. Se **puede hacer inclu-**

yendo materiales teóricos ya desarrollados en los memorandos pero omitidos en la disertación y pensando en los aspectos de las formulaciones teóricas que pudieron quedar poco claros, ambiguos, incompletos y hasta inconsistentes. Además, en una monografía el escritor posiblemente querrá plantear con mayor extensión ciertas implicaciones de la investigación con referencia a la literatura teórica así como las implicaciones para futuras investigaciones o quizás para practicantes o quienes tengan que definir políticas.

Todas estas posibilidades, o algunas de ellas, requieren tiempo y esfuerzo, así como repensar cuidadosamente los análisis previos y las exposiciones escritas de los mismos. Muchos investigadores han encontrado muy satisfactoria la experiencia de reescribir para una monografía pero otros han traducido las tesis a monografías principalmente para avanzar en la carrera y ganar mayor reputación personal, y han obtenido ganancias (literalmente) por esa inversión.

Publicaciones en equipo

Cuando en algún proyecto hay dos o más investigadores, siempre se presenta la cuestión de cómo han de escribirse las publicaciones. La respuesta depende, como es lógico, de las relaciones entre los miembros del equipo, sus habilidades e intereses respectivos, sus responsabilidades y el tiempo disponible de cada uno. Algunas publicaciones las escribe el investigador principal del proyecto, y los demás se encargan de algunas porciones del texto. Otras exigen una colaboración mayor al escribir y no sólo haber compartido la investigación. Lo mismo se puede decir de los artículos basados en la investigación del equipo.

Escribir artículos para su publicación

Esta cuarta clase de publicaciones basadas en la investigación es muy poco homogénea, y la gran variedad de opciones por tipos de artículos se puede sugerir gráficamente descomponiendo en tres estas posibilidades.

1. Para los colegas, se pueden escribir artículos enfocados principalmente en asuntos de tipo teórico, sustantivo, argumentativo o metodológico.

2. Para los miembros de la práctica clínica, los artículos pueden proporcionar marcos teóricos para entender mejor a los usuarios, hallazgos sustantivos, sugerencias prácticas para mejorar los procedimientos, sugerencias para reformas de las prácticas existentes o de políticas generales.

3. Para los legos, los artículos apropiados son aquéllos que describan los hallazgos sustantivos, que den sugerencias de reforma de prácticas o políticas corrientes, que presten autoayuda o muestren tácticas para obtener mejores servicios de los practicantes o instituciones y los que brindan tranquilidad al indicar que otras personas comparten su experiencia (por ejemplo, cómo sobreponerse a un divorcio o cómo adoptar un hijo).

Esta variedad de opciones de artículos señala las diferencias de los propósitos, los énfasis, los estilos y las formas de publicación. Sin embargo, los hallazgos de la investigación son una base firme para escribir estas diferentes clases de artículos. Los estudios de investigación cualitativa proporcionan análisis teóricos, contenidos sustantivos y confianza en sí mismo. Al completar la investigación, el investigador debe haber desarrollado suficiente sensibilidad a los asuntos, a los públicos y a las fortalezas y debilidades de los lectores y las organizaciones. También debe basarse en su conocimiento para tomar las decisiones sobre qué escribir, para quién y cómo. Las decisiones respecto a estos asuntos se basan en una serie de razonamientos y procedimientos no muy diferentes de los que se han planteado a lo largo de este capítulo. Las pocas diferencias importantes se pueden plantear de manera breve y son fácilmente comprensibles. Las siguientes son algunas condiciones que pueden afectar directamente la forma como se pueden escribir algunos artículos, así como para quién y si se lo hará o no.

1. Tal como lo expresamos antes, los investigadores pueden decidir la publicación de artículos muy a comienzos del proceso de investigación y por diferentes razones, por ejemplo, para presentar hallazgos preliminares, satisfacer o impresionar a quienes los patro-

cinan, o porque tienen materiales interesantes de importancia sobre asuntos secundarios que se pueden escribir en el instante, cosa que no puede hacerse más tarde cuando la actividad es febril.

2. Los investigadores escriben a veces artículos porque se sienten obligados a publicar sobre un tema dado o porque los presionan para hacerlo. Es claro que esta motivación también va a afectar lo que el autor escriba y la forma cómo lo haga.

3. Los investigadores también pueden ser invitados a contribuir con artículos a números especiales de revistas o de libros en colaboración porque se sabe que están investigando en ciertas áreas y también se les puede convencer o tentar para que conviertan las presentaciones verbales en artículos porque los interlocutores han respondido bien a ellas.

4. Otra condición que puede afectar la escritura de un artículo es la existencia de un plazo para llevarle el texto terminado a un editor. Para algunos investigadores, esto puede actuar como estímulo, mientras otros se sienten nerviosos ante un plazo.

5. El número de páginas permitido por el editor también afecta la decisión de escribir un artículo, al menos para una publicación determinada, y, en caso de hacerse, también lo que se va a escribir y de qué manera.

6. A menos que se reciba la invitación de un editor, es importante decidir a qué revista específicamente se debe acudir como posible espacio para la publicación de un determinado artículo. La revista y el artículo deben hacer buena pareja porque de lo contrario el artículo puede ser rechazado y se desperdicia el tiempo invertido en escribirlo. O, peor aún, el artículo es aceptado pero para un público inapropiado o que no lo va a apreciar suficientemente. Seleccionar la revista adecuada puede ser tarea fácil si el investigador la conoce bien; de lo contrario se pueden revisar con cuidado números anteriores, así como también recibir consejos de personas que saben sobre revistas específicas. Esto es especialmente cierto cuando se dirige a públicos ajenos al campo propio, como cuando los científicos sociales escriben para una revista médica o de trabajo social.

Después de tener en cuenta estas situaciones, que a veces implican limitaciones pero otras veces son estimulantes, podemos estu-

diar qué otros asuntos se presentan cuando se escriben artículos. Las consideraciones más importantes son las que interrelacionan propósito y público. Dada la variedad de propósitos y públicos que se mencionan aquí, se ve que éste es el asunto central que enfrenta el investigador, autor del artículo. (Esto es cierto aun en el caso de ser invitado). ¿Qué debe decírsele al lector? Los temas de algunos artículos parecen surgir de manera bastante natural dentro del proceso de investigación. Por ejemplo, en nuestro estudio sobre los enfermos crónicos y sus cónyuges, nos impresionaban los estilos diferentes en el manejo de la situación en las parejas, que iban des-de las muy colaboradoras hasta las muy conflictivas. Entonces, escribimos un artículo sobre este tema, relativamente temprano en la investigación (Corbin y Strauss, 1984). Algunos artículos pueden concebirse en las etapas iniciales o intermedias de la investigación aunque no se escriban sino mucho más tarde, o estas ideas se incorporan luego en la monografía.

Algunas ideas para los artículos se demoran mucho más que otras en ser formuladas, quizás porque requieren una mayor comprensión de los fenómenos o cierta sofisticación teórica para que los investigadores se sientan cómodos escribiendo sobre ellas. Escribir artículos que sugieran reformas es algo que puede dejarse para después porque los investigadores sólo pueden asumir el papel de reformadores cuando llegan a sentirse lo suficientemente preocupa-dos por lo que observan o porque las direcciones en las cuales pueden formularse las alternativas de reforma, aún no son claras. Después de que se esclarecen las formulaciones teóricas existe la tentación de presentar todo el marco en un solo artículo. Como lo dije antes, ésta es una tarea difícil porque el marco teórico será muy complejo y den-so debido a las conceptualizaciones. Nuestro consejo es no intentar hacerlo en un artículo. Si el escritor decide hacerlo, es preferible dar una versión muy resumida, refiriendo a los lectores a la próxima monografía. Por ejemplo, uno de nosotros (Strauss) y sus colegas, a partir de un estudio sobre el trabajo médico en los hospitales, escribió sobre los pacientes y relacionó su trabajo con un par de tipos de tareas del personal tales como "trabajo de seguridad" y "trabajo de

consuelo'* (Strauss et al, 1985). Luego, en otro artículo de Strauss y su equipo de investigación, otro de los conceptos importantes que iban a desarrollarse a partir del estudio se convirtió en el centro de éste. Tuvo que ver con la "seguridad en el trabajo" especialmente lo relacionado con equipo médico potencialmente peligroso y con niños prematuros frágiles (Wiener, Fagerhaugh, Strauss, y Suczek, 1979).

Se pueden escribir otros artículos en torno a asuntos metodológicos o de política. Entonces los materiales teóricos o los hallazgos investigativos reales le darán el marco o el *background a* la discusión sobre política o metodología. Un enfoque metodológico puede necesitar tanto ilustraciones sustantivas como teóricas para que los lectores lo comprendan con facilidad. Los argumentos de política pueden reforzarse no solamente con los datos, sino sustentarse de manera implícita o explícita en un marco teórico. Por ejemplo, dimos un argumento y sugerencias para reformar el sistema norteamericano de salud (Strauss y Corbin, 1988) basados en críticas a la tendencia dominante en los profesionales y las instituciones de la salud que tratan todo como si fueran casos urgentes a pesar de la prevalencia corriente de la enfermedad crónica, un tipo de enfermedad que tiene múltiples fases, cada una de las cuales requiere un tipo diferente de cuidado.

Para regresar a nuestra sugerencia de que un artículo de orientación teórica se restrinja en el número de categorías o ideas analizadas, la cuestión como de costumbre es la manera de desarrollar tal discusión. La respuesta general es la misma que dimos cuando se trataba de escribir capítulos de una monografía modificados con el propósito de escribir un artículo. Primero, se decide el enfoque. ¿Cuál es la historia teórica que el escritor quiere contar? Esta decisión puede surgir durante el curso de la investigación, o en realidad haberse ocurrido al pensar en el diagrama integrador más reciente o revisando los memorandos. Los detalles de las relacio-

---

* Nota del traductor: en el original, *confort work:* se refiere a la tareas de consuelo, alivio, comodidad y bienestar que se realizan a favor de los pacientes.

nes conceptuales también se deben dilucidar. Entonces llega la hora de construir un esbozo del artículo. Al igual que con el esbozo de una monografía, es posible que el escritor quiera distanciarse un poco, esperando algunos días o semanas antes de volver a escrutar las ideas originales. Cuando redacta las subsecciones y revisa y agrupa los memorandos, su memoria se estimula y puede entonces agregar detalles adicionales.

Sin embargo, corre el peligro de permitir que demasiados detalles inunden el pensamiento. Cuando esto ocurre, se intenta amontonar gran cantidad de material en el espacio corto de un artículo y puede perjudicar o al menos impedir la claridad de la exposición. Las directrices que damos sobre lo que aparece en un artículo y lo que puede omitirse, a regañadientes o sin consideraciones, se pueden expresar en forma de una pregunta doble: ¿Necesito este detalle para maximizar la claridad del análisis analítico o para lograr la máxima comprensión sustantiva? La primera parte de la pregunta pertenece al análisis mismo y la segunda, principalmente a la inclusión de da-tos en forma de citas o materiales de casos.

Al igual que con las monografías y tesis, a los borradores se les puede hacer una prueba compartiéndolos con amigos, colegas, profesionales serviciales o aun legos si los materiales son de interés para ellos. También es deseable que las versiones sean escrutadas por un grupo de redacción o de estudiantes investigadores, si se tiene la fortuna de pertenecer a alguno. El escritor debe también incorporar la literatura pertinente. Si se trata de un artículo teórico, entonces el autor debe pensar en las implicaciones para hacer recomendaciones de cambio en las políticas o prácticas.

Cuando el artículo ya esté listo y, con mayor razón, cuando finalmente se lo publique, debe uno encaminarse a pensar, esbozar y comenzar a escribir la próxima publicación.

Resumen

Hacer presentaciones orales y publicar informes escritos sobre los hallazgos de una investigación presenta un reto más al investigador. Con tanto material complejo disponible, ¿cómo escoge uno qué pre-

sentar, a quién y cómo? Por lo general, en una presentación verbal o en un artículo, es preferible presentar sólo un concepto (categoría) con alguna profundidad, e integrar uno o dos como rasgos relacionados. En una monografía se tiene un amplio rango de posibilidades, pero aun en este caso, el escritor debe pensar con cuidado el orden lógico del material antes de hacer un esbozo detallado. Una tesis enfrenta problemas específicos porque debe seguirse un formato estándar. Una vez más, el investigador debe pensar con cuidado qué tantos detalles incluir y cómo presentar las facetas más importantes del esquema conceptual pero al mismo tiempo cuidar que fluya naturalmente y tenga continuidad.

16

Criterios de evaluación

Una vez que el investigador ha completado la investigación, ¿cómo pueden, él y otros, juzgar el mérito de este trabajo? Ésta es una cuestión que ha suscitado grandes debates entre investigadores cualitativos profesionales. En primer lugar se presenta la pregunta de si uno quiere o no, formular teoría. En segundo lugar, está el asunto del mérito científico, independientemente de si la investigación está dirigida o no a hacer teoría. Reconocemos que existen opiniones divergentes sobre estos asuntos y no queremos discutir esto aquí.

En el presente libro, nuestra posición es que la teoría, aunque no sea el único propósito al investigar, desempeña un papel importante en la ciencia (Strauss, 1995). Nuestro propósito es construir una teoría válida *y* fundamentada que hable de los asuntos *y* preocupaciones de aquéllos a quienes estudiamos. Ya que existe un gran cuerpo de literatura, que analiza los diversos métodos y te-mas de la evaluación general de la investigación cualitativa (por ejemplo Altheide y Johnson, 1994; Ambert y colaboradores, 1995; Bradley, 1993; Elder y Miller, 1995; Ferguson y Halle, 1995; Fitch, 1994), en este capitulo nos dedicamos sólo a plantear los criterios para juzgar los méritos de la investigación que busca construir teoría y, más específicamente, *a complementar* la literatura publicada con algunos criterios adicionales que creemos importantes. Con estos criterios se busca evaluar qué tan adecuado es el proceso de investigación y qué tan bien fundamentados sus hallazgos.

Los cánones científicos y la investigación cualitativa

Algunos investigadores cualitativos sostienen que los cánones o estándares por medio de los cuales se juzgan los estudios cuantitativos son muy inapropiados para juzgar el mérito de los cualitativos (Agar, 1986; Guba, 1981; Kirk y Miller, 1986; Merriam, 1995). La mayor parte de los investigadores cualitativos probablemente cree que estos cánones particulares deben, en parte, modificarse para adecuarse a la investigación cualitativa. Compartimos la convicción de que los cánones que rigen la buena ciencia son valiosos pero requieren redefinirse para que encajen con la realidad de la investigación cualitativa y las complejidades de los fenómenos sociales que buscamos comprender. Los cánones científicos usuales incluyen la significancia, la compatibilidad entre la teoría y la observación, la generalización, la consistencia, la replicabilidad, la precisión y la verificación (en Gortner y Schultz, 1988, se presenta una visión general sucinta de estos cánones). Los científicos, físicos y biólogos, acatan de tal manera estos cánones que aun los filósofos de la ciencia no discuten de manera explícita la mayoría de ellos, salvo para verificarlos. Sin embargo, otros cánones tales como la precisión, la consistencia y la pertinencia se adoptan implícitamente (Popper, 1959).

Los investigadores cualitativos deben tener en cuenta los peligros derivados de adherir a las interpretaciones más positivistas de esos cánones. Cada modalidad de descubrimiento desarrolla los estándares y procedimientos propios necesarios para lograrlos (para un buen planteamiento ver a Diesing, 1971). Lo importante es que los criterios que se empleen para juzgar el mérito de la investigación cualitativa (o cuantitativa) se fijen de manera explícita.

Por ejemplo, tomemos el canon de la replicabilidad de los hallazgos. Esto, de ordinario, significa que el estudio se puede replicar por medio del uso de procesos investigativos iguales o alternos. La capacidad de reproducirlos otorga credibilidad a los hallazgos originales. Sin embargo, reproducir los fenómenos sociales puede ser difícil porque es casi imposible replicar las condiciones origina-les bajo las cuales se recolectaron los datos y controlar todas las variables que pueden estar afectando los hallazgos. Ésta es la dife-

rencia entre hacer investigación en un laboratorio, donde hasta cierto punto se pueden "controlar" las variables, y conducirla afuera, en el mundo "real", donde los acontecimientos y sucesos siguen un curso natural.

Sin embargo, hay maneras de repensar la replicabilidad, para extender su significado. La siguiente es otra manera de considerarla: dada la misma perspectiva teórica del investigador original, y si se siguen las mismas reglas generales en la recolección y análisis de da-tos, y suponiendo que haya un conjunto de condiciones similares, otros investigadores deben poder producir explicaciones teóricas iguales o muy similares sobre el fenómeno investigado. Los mismos problemas y asuntos deben surgir independientemente de si se conceptualizan e integran de manera un poco diferente. Cualquier discrepancia que surja suele poderse explicar examinando los datos e identificando las condiciones alternas que pueden estar operando en cada caso. De hecho, encontramos muy corroborativos los informes de otros investigado-res cualitativos que han estudiado las enfermedades crónicas. Desde una perspectiva conceptual más amplia, sus hallazgos son muy consistentes con los nuestros, aunque podrían ofrecer conceptualizaciones y explicaciones alternas o hacer énfasis en aspectos específicos del manejo de las enfermedades crónicas tales como el sistema de apoyo social o el manejo de los síntomas.

Para continuar con nuestras aclaraciones de la manera como se pueden redefinir los cánones usuales para juzgar el mérito de la buena ciencia a fin de que cuadren con los diseños de investigación cualitativa, consideremos el canon de la posibilidad de generalización. El propósito de usar una metodología para construir teoría es construir una teoría. Así, hablamos más el lenguaje del poder explicativo que el de la generalización. Poder explicativo significa "capacidad predictiva", o sea, capacidad de explicar qué puede suceder en situaciones dadas tales como un estigma, una enfermedad crónica o la conciencia cerrada*. Por tanto, al redactar las formulaciones teóricas

---

* Nota del traductor: se refiere a los tipos de conciencia que emergen en la interacción del personal de salud con pacientes moribundos, descritos en el libro de Glaser *y* Strauss (1965) *Awareness of dying.* Chicago: Aldine.

que evolucionaron en nuestro estudio, especificamos las condiciones que dan lugar a ciertos fenómenos — problemas, asuntos y el uso de estrategias o acciones/interacciones para manejar estos problemas o asuntos — y explicamos qué consecuencias se dan como resultado de tales acciones/interacciones. No sugerimos que una teoría sustantiva (la que se desarrolla a partir del estudio de un área pequeña de investigación y de una población específica) tenga el poder explicativo de una teoría más amplia, más general. No puede tenerla, porque no construye sobre la variación ni incluye las proposiciones de una teoría más general. No obstante, el verdadero mérito de una teoría sustantiva reposa en su capacidad de hablar específicamente de las poblaciones de las cuales se derivó y a las cuales se debe aplicar. Es natural que mientras más sistemático y amplio sea el muestreo teórico, más condiciones y variaciones se descubrirán y se incluirán en la teoría y, por tanto, mayor será su poder explicativo (y precisión). Si la teoría original no explica las variaciones descubiertas por medio de otras investigaciones, entonces estas nuevas especificidades se pueden agregar como rectificaciones a la formulación original.

Aquí hemos comentado sólo dos de los cánones (capacidad de replicarse y de generalizarse) porque en otro lugar hemos planteado en detalle otros importantes cánones relacionados con los métodos de investigación cualitativa (Corbin y Strauss, 1990). En lugar de seguir con este tema, preferimos plantear lo que consideramos son los elementos esenciales de una investigación que busca construir una teoría y qué buscamos en nuestro trabajo, así como en el de nuestros estudiantes, colegas y otros investigadores que pretenden construir teoría.

Criterios de evaluación

La primera pregunta que debemos hacer al evaluar un estudio es acerca de qué se están haciendo juicios. Hay diferentes opciones, y el evaluador emplea criterios diferentes, dependiendo del aspecto específico de la investigación que se está juzgando. Al leer y evaluar las publicaciones en las que los autores pretenden generar, elaborar o poner

a prueba una teoría, se han de distinguir claramente los siguientes asuntos: primero, hay que hacer juicios sobre la validez, confiabilidad y credibilidad de los datos (Guba, 1981; Kidder, 1981; Kirk y Miller, 1986; LeCompte y Goetz, 1982; Miles y Huberman, 1994; Sandelowski, 1988). Gliner (1994), por ejemplo, sugirió que métodos como la triangulación, el análisis de casos negativos y la verificación de hipó-tesis rivales son maneras de juzgar el rigor y la idoneidad de un proyecto de investigación. Segundo, se hacen juicios sobre la teoría misma (Glaser y Strauss, 1967; Strauss, 1987). Tercero, se toman decisiones respecto a la adecuación del proceso de investigación por medio del cual se generó, elaboró o comprobó la teoría. Cuarto, se sacan conclusiones acerca de la fundamentación empírica de la investigación. Aquí nos preocupan estas dos últimas, la adecuación del proceso investigativo del estudio y la fundamentación de los hallazgos, pues las otras dos áreas ya se han tratado de manera adecuada.

El proceso de investigación

Al juzgar la calidad de la investigación que busca crear una teoría, el que la revisa debe estar en capacidad de hacer juicios sobre algunos de los componentes del proceso de investigación. No obstante, aun en una monografía, que se compone principalmente de formulaciones teóricas y datos analizados, es posible que no haya manera de que los lectores juzguen con precisión cómo se realizó tal análisis. Los lectores no están en realidad presentes durante las verdaderas sesiones analíticas y la monografía no necesariamente les ayuda a imaginarse estas sesiones o su secuencia. Para remediar esa situación, convendría dar a los lectores cierto tipo de información atinente a los criterios que deben tenerse en cuenta. Ni siquiera en una monografía es necesario que esta información sea muy detallada, sino la suficiente para darle al lector bases razonables para juzgar lo adecuado del proceso de investigación como tal. Los tipos de información necesarios se presentan aquí en forma de preguntas, y sus respuestas indican cómo pueden servir de criterios de evaluación.

Criterio 1: ¿Cómo se seleccionó la muestra original? ¿Sobre qué bases?

Criterio 2: ¿Qué categorías principales surgieron?

Criterio 3: ¿Cuáles fueron algunos de los acontecimientos, incidentes o acciones (indicadores) que apuntaban a alguna de las categorías principales?

Criterio 4: ¿Con base en qué categorías se realizó el muestreo teórico?, o sea, ¿Cómo guiaron las formulaciones teóricas la parte del proceso de recolección de datos? ¿Después de realizar el muestreo teórico, hasta dónde demostraron las categorías ser representativas de los datos?

Criterio 5: ¿Cuáles fueron algunas de las hipótesis pertenecientes a las relaciones conceptuales (o sea, entre categorías) y con qué bases fueron formuladas y validadas?

Criterio 6: ¿Hubo casos en los cuales estas hipótesis no explicaron lo que sucedía en los datos? ¿Cómo se explicaron esas discrepancias? ¿Se modificaron las hipótesis?

Criterio 7: ¿Cómo se seleccionó la categoría central *y* por qué? ¿Fue esta recolección repentina o gradual, difícil o fácil? ¿Con qué fundamentación se tomaron las decisiones analíticas finales?

Somos muy conscientes de que muchos investigadores cuantitativos y algunos cualitativos considerarían poco convencionales algunos de estos criterios (por ejemplo, el muestreo teórico en lugar del estadístico, el precepto de ser explícitos al explicar las discrepancias). Sin embargo, son esenciales para evaluar la lógica analítica empleada por el investigador. Si éste proporciona tal información, los lectores pueden seguir la lógica de sus complejos procesos de codificación. Los detalles presentados de esta manera se complementarán con claves que, al menos en publicaciones más largas, podrían leerse de tal manera que señalaran el rastreo extremadamente cuidadoso y minucioso de los indicadores, el muestreo teórico imaginativo y consciente, etc. Enseguida presentaremos una serie de preguntas equivalentes a los criterios para evaluar la fundamentación empírica de un estudio.

Criterio 1: ¿genera conceptos?

En vista de que los bloques para construir cualquier teoría (en realidad, cualquier teoría científica) son un conjunto de conceptos fundamentados en los datos, las primeras preguntas que deben formularse acerca de cualquier publicación son las siguientes: ¿Genera (por medio de la codificación) o, al menos, utiliza conceptos, y cuál(es) es (son) sus fuentes? Si los conceptos se toman del uso común (por ejemplo, incertidumbre), ¿muestra el autor en qué son pertinentes o cómo pueden haberse desarrollado a partir de esta investigación? En cualquier monografía que se proponga presentar interpretaciones teóricas de los datos se puede hacer una valoración rápida, aunque burda, de sus conceptos, simplemente revisando el índice. ¿Cuántos conceptos hay allí? ¿Se generaron por medio del estudio mismo? Para tener un sentido más completo de qué conceptos se derivaron y cómo se emplearon, lo mínimo que se debe hacer es darle una ojeada a la monografía.

*Criterio 2: **¿están los conceptos interrelacionados sistemáticamente?***

El quid del juego científico está en la conceptualización y en los vínculos sistemáticos, de modo que debe preguntarse si en una investigación publicada se han establecido vinculaciones entre los conceptos. Al igual que en otros trabajos cualitativos, no es probable que los vínculos se presenten como una lista de hipótesis o proposiciones, sino que estarán entretejidos en el texto de la publicación.

*Criterio 3: ¿hay **muchos** vínculos **conceptuales** y están las categorías **bien desarrolladas? ¿Tienen las categorías densidad conceptual?***

Las categorías deben estar estrechamente ligadas, lo cual se refiere tanto a las categorías individuales con sus subcategorías como a las

categorías individuales con la categoría nuclear. Las categorías deben ser teóricamente densas, o sea, tener muchas propiedades, con sus dimensiones. Son la vinculación estrecha y la densidad de las categorías (muchas propiedades y variaciones dimensionales) las que le dan a la categoría su especificidad y poder explicativo.

Criterio 4: ¿hay variación dentro de la teoría?

La variación es importante porque significa que un concepto se ha examinado bajo una serie de condiciones diferentes y se ha desarrollado en la escala de sus dimensiones. Algunos estudios cualitativos informan únicamente sobre un fenómeno y establecen sólo unas pocas condiciones bajo las cuales aparece; además, especifican apenas unas pocas acciones/interacciones características y un número limitado o rango de consecuencias. En contraste, al usar esta metodología debe incluirse gran variación dentro de la teoría. En un artículo publicado, la escala de variación puede ser menos extensa pero el autor debe, al menos, sugerir que otros escritos incluirán más especificaciones.

Criterio 5: ¿están incorporadas al estudio y explicadas las condiciones bajo las cuales puede encontrarse la variación?

Cualquier explicación de un fenómeno debe incluir las condiciones bajo las cuales éste se puede encontrar, o sea, las condiciones amplias o más macro, así como las micro que tienen significación inmediata para el mismo. Las condiciones más amplias no deben aparecer sólo como una lista o como información de fondo *(background)* en un capítulo independiente sino entretejerse en el análisis, con explicaciones de cómo afectan los acontecimientos y acciones en los datos (ver capítulo 12; también ver Corbin y Strauss, 1996). Estas incluyen, pero no se limitan a factores económicos, políticas de las organizaciones, normas y reglamentaciones, movimientos sociales, tendencias, cultura, valores sociales, idioma y valores y estándares profesionales.

Criterio 6: ¿se ha tenido en cuenta el proceso?

Identificar procesos en la investigación es importante porque permite a los usuarios de la teoría explicar la acción bajo condiciones cambiantes. Recuerden del capítulo 11 que los procesos se pueden describir como etapas o fases y también como fluidez o movimiento de acción/interacción con el paso del tiempo en respuesta a las condiciones imperantes. El esquema conceptual empleado para explicar el proceso es menos importante que los intentos de introducirlo en el análisis.

*Criterio 7: **¿parecen importantes los hallazgos teóricos y hasta qué punto lo son?***

Es perfectamente posible terminar un estudio que genere teoría, o cualquier estudio de investigación, y no producir hallazgos significativos. Si un investigador se limita a seguir los pasos de la investigación sin aportar ninguna creatividad ni desarrollar conocimientos sobre lo que reflejan los datos, se arriesga a obtener hallazgos menos que significativos. Con esto queremos decir que esa investigación no da nueva información ni produce guías para la acción. Recuerden que hay una interacción entre el investigador y los datos, y no hay método que pueda garantizar que la interacción vaya a ser creativa pues esto depende de tres características del investigador: capacidad analítica sensibilidad teórica y suficiente capacidad de escritura para exponer sus hallazgos. Desde luego que una interacción creativa también depende del otro polo del binomio investigador-datos: la calidad de los datos recopilados o empleados. Un análisis carente de imaginación puede muy bien estar basado en los datos en un sentido técnico, pero es limitado en cuanto a los propósitos teóricos porque el investigador no se basa en fuentes más completas de datos o no recopila los suficientes.

*Criterio 8: ¿resiste la teoría el **paso del tiempo** y **deviene en parte de las discusiones e ideas intercambiadas entre grupos profesionales y sociales importantes?***

Aunque las teorías, en un sentido más amplio, suelen ser específicas para un tiempo y un lugar, las hipótesis y conceptos principales de-

ben ser capaces de mantener su validez durante las continuas comprobaciones por medio del discurso, la investigación y la aplicación. Tomemos conceptos tales como estigma, división del trabajo, incertidumbre, tensión y negociaciones. Esos conceptos son significativos para el lego y el profesional por igual, y se usan para explicar fenómenos, dirigir investigaciones y guiar programas de acción.

Una **nota** final

Nuestros lectores deben tener en cuenta tres comentarios adiciona-les sobre los criterios evaluativos: primero, estos criterios no se deben considerar como reglas inapelables, sea por parte de los investigadores o de los lectores que están juzgando publicaciones ajenas. Se trata apenas de criterios indicativos. Ciertas investigaciones pueden exigir que los procedimientos y criterios de evaluación de la investigación se modifiquen para adaptarse a las circunstancias de la investigación. Los investigadores imaginativos que están ocupados en el manejo creativo o inusitado de materiales deben, a veces, separarse un poco de los que podrían considerarse como criterios indicativos obligatorios para juzgar sus propios resultados o los ajenos. En estos casos insólitos, el investigador debe saber con precisión cómo y por qué se alejó de los procedimientos, escribirlo y dejar que los lectores juzguen la credibilidad de sus hallazgos.

En segundo lugar, sugerimos que los investigadores que trabaja-ron según sus propias operaciones procedimentales nos indiquen brevemente de qué se trataba, especialmente en publicaciones más amplias pues esto ayudará a los lectores a juzgar la lógica analítica y la adecuación global del proceso de investigación y también los hará más conscientes de cómo una investigación particular difiere de otras que emplean otros modelos de investigación cualitativa. Al especificar esta información, a los lectores se les dice de manera precisa qué operaciones se usaron y sus posibles insuficiencias. En otras palabras, el investigador ha de identificar y expresar las fortalezas e in-evitables limitaciones del estudio.

Finalmente podría ser útil, en ciertas publicaciones, que el investigador incluyera una breve explicación de sus propias perspectivas

y respuestas frente a los procesos de investigación. Esto le permite al lector juzgar cómo pueden haber influido sobre la investigación las reacciones personales y las interpretaciones que se hacen de los datos. Una manera de garantizar que el investigador sea capaz de hacer esto al final del estudio (Rodgers y Cowles, 1993) es mantener la posibilidad de una auditoría mediante la documentación en los memorandos del proceso de investigación.

Resumen

Todo estudio de investigación, sea cualitativo o cuantitativo, debe evaluarse de conformidad con los cánones y procedimientos del método utilizado para generar los hallazgos de la investigación. En este capítulo expusimos algunos criterios para evaluar, tanto el proceso de investigación como la fundamentación empírica de los hallazgos. En la literatura ya se han cubierto de manera amplia otras áreas, tales como la validez, confiabilidad y credibilidad de los da-tos, así como el valor de la teoría. Los criterios presentados complementan éstos y pueden ser guías útiles para los investigadores al redactar las secciones metodológicas de las tesis y publicaciones, así como para los comités y profesores situados en posiciones donde deben evaluar las obras de sus colegas o estudiantes. Los criterios también han de ser útiles para las personas que tienen una posición en los comités editoriales y en las agencias financiadoras que necesitan criterios indicativos adicionales para hacer juicios sobre el valor de los estudios que generan teoría.

17

Preguntas de los estudiantes y respuestas

Hemos encontrado que los estudiantes suelen plantear abundantes preguntas en clase, en las consultas y después de las exposiciones, preguntas que surgen de variadas preocupaciones. A veces se sienten desconcertados porque les parece que ciertos procedimientos y técnicas no son claros, son ambiguos, o van en contravía de los métodos de investigación más convencionales. Otras veces desean saber cómo responder a la crítica de los asesores, miembros del comité de tesis y amigos. Cuando acuden a nosotros quieren saber "cómo pueden responder a esas voces externas y al mismo tiempo aquietar las internas". Los temas que plantean son endémicos, y sin duda muchos van a surgir cada vez que se enseña o se discute sobre investigación cualitativa.

Enseguida presentamos algunas de las preguntas más frecuentes, así como sus respuestas. Hemos colocado este capítulo al final, mejor que al principio, porque resume muchos de los puntos principales que hemos tratado en el libro.

1. He oído decir que ahora hay unos programas de computador muy buenos que nos pueden ayudar con el análisis ¿Sabe cuáles son y cómo se usan?

Respuesta. Muchos estudiantes usan el programa Etnograph® y otros programas muy útiles de computador (Lafaille, 1995; Shapiro y colaboradores, 1993) como ayuda en su investigación cualitativa. Los dos programas que conocemos mejor son NUD-IST® y ATLAS®, que tienden a ser más complejos y más orientados a construir teoría que los demás. Como que ninguno de nosotros es experto en el uso de los computadores en la investigación, le pedimos a Heiner Legeiwe, uno de los que ayudaron a desarrollar el ATLAS®, que nos explicara cómo podía usarse este programa para facilitar el análisis. Aquí reproducimos su respuesta.

El uso de computadores para el análisis cualitativo

Memorando de Heiner Legeiwe

Institut Sozinlwissenschaften - Teclniische Universitdt Berlin

En la era del procesamiento de textos es difícil encontrar analistas cualitativos que no estén usando computadores para su trabajo de investigación. Sin embargo, el siguiente memorando aborda el uso de programas más sofisticados, que se han desarrollado especialmente para ayudar a la investigación cualitativa que busca construir teoría.

Para comenzar con mi propia experiencia, debo mencionar que fue en un proyecto de investigación interdisciplinaria en la Universidad Técnica de Berlín, TU, sobre la interpretación de textos con la ayuda del computador y construcción de teoría, donde vi por primera vez a Anselm Strauss, en 1990. Me reuní con él para discutir las potencialidades de un sistema de programas para el análisis cualitativo. A Anselm le gustó mucho la idea, nos dio una cantidad de pistas y críticas útiles, y luego le encantó tener la oportunidad de comprobar la utilidad de nuestro producto de investigación, el prototipo del ATLAS®.

Lo más importante para comprender la filosofía de la interpretación de textos con la ayuda del computador es el hecho de que los computadores son absolutamente incapaces de comprender el significado de las palabras u oraciones. Su fortaleza se deriva de su capacidad de ayudar en todo tipo de tareas de ordenamiento, estructuración, recuperación y visualización. Esto significa que es inútil esperar que un computador haga trabajo analítico incluso el más simple, pero un buen programa puede ser extremadamente útil para crear orden a partir de una pila de notas de campo, entrevistas, códigos, conceptos y memorandos; para visualizar la red de conceptos y relaciones en la

teoría que va emergiendo y para llevar un registro sistemático de la teoría que está evolucionando, comenzando con los primeros datos y su codificación preliminar, documentando todos los pasos intermedios hasta concluir con el informe final de la investigación.

Ahora, haré una corta descripción de los pasos típicos del análisis para generar teoría con ayuda del computador que sigue las líneas del sistema que utilizo en mis análisis (ATLAS® para Windows®).

Antes de comenzar el análisis, se deben almacenar los datos en la memoria del computador; por ejemplo, las notas de campo transcritas y las entrevistas o datos pasados por el escáner, manuscritos y fotografías gráficas —incluyendo bandas sonoras y películas— (la transcripción común de entrevistas por medio del procesamiento de textos, de todas maneras da como resultado datos almacenados electrónicamente). El primer paso en su análisis corresponde a la preparación de un escritorio especial en la oficina para un estudio: se abre una *unidad hermenéutica, o* sea, un contenedor electrónico que recolectará y organizará todos los datos, códigos, memorandos y diagramas pertenecientes a nuestro análisis bajo un solo y único título que recolectará todos los archivos de textos que se quieran analizar. Se comienza el análisis en el *nivel textual (o* sea, trabajando principalmente con textos o documentos). En la *codificación abierta,* cada documento se muestra y recorre en la pantalla, se señalan los trozos pertinentes y se les asignan *códigos y memorandos.* Los códigos se deben acompañar de comentarios explicativos de su uso, lo cual es especialmente importante para el análisis del trabajo en equipo (si se buscan palabras clave o combinaciones de palabras en el texto, se puede usar incluso un procedimiento de codificación automática). El sistema organiza listas de sus códigos o memorandos en ventanas especiales. Más tarde, al hacer clic sobre un ítem en las listas de códigos o de memos, se recuperan todos los textos indizados de ese código o memorando en sus respectivos contextos, lo cual facilita las *comparaciones constantes* de todos los indicadores de un código o de un concepto dado. Los trozos de textos a los que se les hace un índice por patrones de códigos se pueden recuperar por medio de una herramienta *booleana* (de Boole) de investigación,* que permite comprobar hipótesis complejas. Además; las listas de memorandos y códigos permiten diferentes *clasificaciones,* por ejemplo con respecto a la *fundamentación* (número de trozos de un texto en un código o un

---

* Nota del traductor: llamada así por George Boole (1815-1864), matemático inglés, precursor de la lógica simbólica moderna.

memorando) o a la *densidad conceptual* (número de códigos adicionales conectados con un código dado).

En el *nivel conceptual* (que funciona principalmente con conceptos), los pasos de la *codificación axial y la selectiva* se realizan por diferentes funciones. Un paso seria juntar códigos y memorandos en *familias* como la familia de todas las condiciones/consecuencias. Para la *construcción de teoría,* uno tiene que definir *conceptos,* que son códigos de orden superior, que ya no están conectados a los trozos de texto sino (más bien) a otros códigos. El apoyo más poderoso en este nivel se logra por medio de las *representaciones gráficas* de segmentos de textos, códigos y memorandos, objetos que son fácilmente presentados y manipulados en la pantalla, y cuyas relaciones son nominadas y definidas según relaciones lógicas estándar (por ejemplo, A < es parte de > B) según la definición del analista (por ejemplo, A < muestra síntomas > B). Por medio de estas herramientas gráficas, el analista puede con facilidad construir sus redes semánticas, o sea, *construir teorías* a partir de segmentos de texto, códigos y memorandos. Las teorías desarrolladas con la ayuda del computador muestran dos ventajas sobre las que se hacen con papel y lápiz. Primero, sus propiedades formales se pueden verificar y describir formalmente, en un lenguaje lógico (por ejemplo el del PROLOG'). Segundo, con unos cuantos movimientos del ratón, aun el concepto más abstracto de una teoría se puede conectar fácilmente con todos sus indicadores en los datos, permitiendo así que se *compruebe su fundamentación.*

Para no alentar expectativas poco realistas, debo hacer dos advertencias. Primero, un sistema de programación para el análisis generador de teoría con la ayuda del computador es al menos tan complejo como un programa de procesador de textos del estilo de Word®. Tal programa será útil sólo después de que se haya hecho un poco de trabajo rutinario con su aplicación. Si uno lo va a usar sólo de manera casual o para un pequeño estudio, tal vez no valga la pena tomarse el tiempo para aprender cómo manejar el programa correctamente. Segundo, el análisis de teoría generada con ayuda del computador, como cualquier tecnología nueva, tiene la potencialidad de cambiar la calidad de la teoría. El papel, el lápiz, las tijeras, el pegante, las cajas de tarjetas y las cartulinas para las carteleras que se fijan en las paredes le pueden dar al trabajo de investigación un toque y sensación diferentes que los de las pantallas de los computadores —del tamaño de los escritorios de los aviones— y pueden ser más importantes para inspirar su creatividad que incluso los más perfectos diagramas de computador.

Para el futuro cercano veo tendencias diferentes de la construcción de la teoría, asistida por computador:

• *Nuevas áreas de aplicación:* los programas de computador seguramente van a promover la aplicación de la construcción de teoría en áreas completamente nuevas, como por ejemplo, desarrollar una teoría con base en los datos cuantitativos de las ciencias naturales, en el análisis de sistemas y en la investigación de operaciones. Mucho más importantes que éstas son las aplicaciones no investigativas de la generación de teoría con ayuda del computador como método de modelación en línea de procesos sociales complejos en áreas como la administración de proyectos, la administración de calidad total, la implementación de innovaciones sociales y tecnológicas y la mediación en conflictos sociales (resolución alterna de las disputas).

• *Docencia:* un sistema de programas de computador puede ayudar al estudiante a estructurar y a hacer más explícito su trabajo paso a paso en el análisis para generar teorías. Se pueden repetir y emplear como modelos para principiantes análisis muy hechos académica-mente.

• *Comunicación:* una unidad hermenéutica de un estudio de teoría fundamentada contiene todos los datos y el trabajo analítico basado en éstos en un sólo *hipertexto* que se puede revisar fácilmente. Pasar del medio de Gutenberg al de Turing puede convertirse en una forma más conveniente de publicar una unidad hermenéutica (por ejemplo, vía internet) que un informe de investigación (estoy esperando la primera tesis doctoral publicada de tal manera).

• *Investigación:* una unidad hermenéutica puede considerarse un retrato fijo del análisis total, que genera teoría paso a paso para estudiar el proceso creativo de construir teorías a partir de datos, incluyendo la cooperación y la investigación en equipo.

Una última palabra sobre la selección del sistema de *software* más adecuado para su trabajo. Yo estoy muy sesgado a favor del sistema en cuyo desarrollo participé, el ATLAS®, y soy incapaz de hacer una recomendación totalmente objetiva, pero en el siguiente libro se hace una excelente evaluación de los sistemas existentes:

Weitzman, E., y Miles, M.B. *(1995). Computer programs for qualitative data anal sis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

P.D.: la manera mejor y más rápida de conseguir más información es por medio de internet, por ejemplo, la página de Thomas Munhr, autor del ATLAS®: http // www. atlasti.de. Allí, no sólo encontrará "todo acerca del ATLAS®" sino también vínculos para sistemas de programación de la competencia tal como el NUDIST®, una bibliografía y las direcciones de suscripciones de grupos de noticias sobre investigación cualitativa.

2. Stephan, un antropólogo rodeado por sicólogos en su trabajo, dijo lo siguiente: "Todo el tiempo me preguntan dónde están los números". Ésta también es una pregunta que frecuentemente formulan los miembros del comité de tesis y muchos investigadores cuantitativos.

Respuesta. Aunque algunos investigadores cualitativos sí cuantifican sus datos, por regla general no se preocupan tanto por la distribución dentro de las poblaciones como por el proceso y los mecanismos sociales. Los investigadores cualitativos buscan identificar conceptos importantes y explorar sus relaciones (ver en el capítulo 4 los planteamientos de las relaciones entre los métodos cuantitativos y cualitativos en la construcción de la teoría). Si los miembros del comité insisten en que haya números, el estudiante puede incluir en los estudios uno o dos instrumentos importantes que satisfagan a estos miembros y por lo general proporcionan hallazgos adicionales de interés.

3. "Cuál es el enfoque del análisis si no son los números?"

Respuesta. Esta cuestión es una variación de "¿Dónde están sus cifras?". El escéptico supone que el investigador no puede llegar a conclusiones a menos que use modelos estadísticos de muestreo y análisis. Para nosotros, la unidad de análisis es el concepto. Tal como se explicó en el capítulo 13, nuestros procedimientos de muestreo están diseñados para observar cómo varían los conceptos en las escalas de las dimensiones (cómo varían sus propiedades), no para medir la distribución de las personas en alguna dimensión de un concepto. El investigador hace un muestreo de lugares y personas en los que espera encontrar diferencias en las propiedades de un concepto y que éstas sean máximas. Entonces, el muestreo es muy importante para formar una teoría porque le permite al investigador introducir variación en su teoría, con lo cual aumenta su poder explicativo. Más tarde, si quiere comprobar cuantitativamente la teoría haciendo análisis múltiple, de correlaciones u otro tipo de estudios cuantitativos con formas muy complejas de análisis estadísticos, también lo puede hacer. Recordemos que nuestro principal propósito es el descubrimiento, y no sabemos cuáles variables son importantes, cuáles son

sus propiedades y cómo varían en cuanto a sus dimensiones. Por ende, el muestreo es guiado por la teoría que se va construyendo.

4. "¿Podemos usar datos que ya han sido recopilados?" ¿Tenemos que codificar todos nuestros datos? ¿Hacemos el muestreo al azar? ¿Hay otras formas de muestreo?". Estas cuestiones suelen plantearse porque a menudo los estudiantes (y otros investigado-res) ya han recopilado sus datos antes de llegar al seminario o antes de comenzar sus análisis. A veces se preocupan por asuntos como "¿Tengo que empezar de nuevo la recolección de los datos para no violar el principio de ir construyendo la teoría" que supone que la recolección y análisis de los datos son procedimientos entretejidos? Otras veces, les preocupa una pregunta como "¿Cuál es la mejor manera de manejar tanto material, teniendo en cuenta que mi tiempo es limitado?".

Respuesta. Nuestra respuesta a la primera pregunta es la siguiente: esencialmente, trabajar con datos ya recopilados no es diferente de hacer un análisis secundario de los datos propios o ajenos — quizás recopilados desde hace mucho tiempo—. Además, los problemas asociados con los datos ya recopilados son similares a los que enfrenta quien descubre un gran filón de material de archivo y desea analizarlo. Quizás la principal diferencia es que en el caso de los materiales recogidos personalmente, el investigador ya se ha familiarizado con ellos.

Los investigadores deben enfocar los datos ya recopilados y los materiales secundarios o de archivo exactamente como lo harían con los datos propios. Para manejar estas clases de datos, los investigadores habitualmente comienzan, como es usual, examinando las primeras entrevistas, notas de campo y documentos para buscar acontecimientos o sucesos significativos. Al principio, es posible que revisen los datos a vuelo de pájaro, encuentren un trozo que les interese y comiencen una cuidadosa codificación abierta y la axial inicial. Así mismo, como el muestreo se hace con base en conceptos, un investigador puede, teóricamente, hacer un muestreo y clasificar las entrevistas, observaciones o videos para encontrar las variaciones de las situaciones y analizarlas. En ocasiones se presentan problemas

analíticos con los datos ya recopilados o con los secundarios, cuan-do los investigadores intentan saturar las categorías o encontrar variaciones y luego descubren, para su decepción, que los datos son insuficientes. Cuando emerge tal situación, deben, o bien volver al campo para recolectar materiales adicionales o actualizados, o re-signarse a que haya vacíos en la teoría.

La respuesta a la segunda pregunta, es como sigue: no, no hay que analizar "microscópicamente" cada pedazo de dato. Sin embargo, como lo dijimos antes en este libro, para construir una teoría densa y bien integrada es necesario inspeccionar minuciosamente los datos duran-te las primeras fases del proceso de investigación. Por lo general, la codificación microscópica de diez buenas entrevistas u observaciones puede proporcionar el esqueleto de la estructura teórica, esqueleto al que se le debe poner la carne, extenderlo y validarlo recopilando y analizando más datos, aunque la codificación puede ser entonces más selectiva. No hay sustitutos o atajos para la codificación abierta y axial, en especial durante las primeras fases de la investigación.

El muestreo aleatorio es más apropiado para los estudios cuanti-tativos que para los cualitativos por todas las razones que se enu-meraron en el capítulo 13. Tal como se dijo, los investigadores no están tratando de controlar variables sino de descubrirlas. No buscan la representatividad o distribución poblacional sino cómo va-rían los conceptos en las dimensiones en cuanto a sus propiedades, de modo que aunque es posible un muestreo aleatorio, éste puede ir en detrimento del trabajo porque puede evitar que el analista des-cubra las variaciones que busca.

En cuanto a otros tipos de muestreo, en casi todas las investiga-ciones cualitativas, los datos iniciales se recopilan por medio de una diversidad de procedimientos — aprovechando las observaciones afortunadas, usando un "muestreo de bola de nieve", por medio de redes, etc. —. Los investigadores más afortunados son aquéllos que tienen acceso ilimitado a sitios y que saben dónde y a qué horas pueden encontrar casos comparativos. La mayor parte del tiempo, los investigadores no saben qué personas o lugares visitar para hallar ejemplos de cómo varían los conceptos. En su lugar se hace muestreo con un buen criterio o por conveniencia, **es decir, de de-**

partamento en departamento, de persona en persona, hablando y observando a quien esté disponible, con la esperanza de que las variaciones ocurran de manera natural. Las variaciones casi siempre se dan porque no hay dos departamentos, situaciones o sucesos exactamente iguales. Cada situación que se estudia puede presentar diferentes rasgos del fenómeno. Mientras más entrevistas u observaciones conduzcan los investigadores, más probable es que surjan de manera natural variaciones conceptuales. En el caso de que esto no suceda, la incapacidad de hacer muestreo hasta el punto de saturación se convierte en una limitante del estudio.

5. Valerie y Stephen, una psicóloga y un antropólogo, observa-ron: "a los psicólogos se les enseña a idear 'miniteorías' en la cabeza para ver si funcionan. Ésta es justamente la forma opuesta a nuestra manera de hacer investigación".

Respuestas. Estas "miniteorías" son esencialmente hipótesis, quizás fundamentadas un poco en la experiencia psicológica del investigador y en sus lecturas. No obstante, no son derivadas de análisis sistemáticos de datos, ni validadas durante el proceso de investigación. Desde un punto de vista práctico, las miniteorías tienen sus méritos, en especial para los practicantes que necesitan conocimiento para manejar en el acto situaciones problemáticas. Claro que en gran parte depende de cómo se derivan tales miniteorías. Si no están fundamentadas, pueden desorientar.

6. ".Qué decir acerca de la "teoría descriptiva de las teorías?"

Respuesta. La estudiante que formuló esta pregunta era candidata a un doctorado en enfermería. El profesor (Strauss) no supo qué quería decir esta estudiante con tal término, que aparentemente es usado por algunos investigadores en esta área. A él, el término le parecía contradictorio: si es una descripción, entonces no es una teoría. En el área de la investigación clínica para enfermería parecía haber una gran proporción de "teorías" normativas, o sea, que incorporan prescripciones y proscripciones, es decir, lo que se puede y lo que no se puede hacer. Lo que las enfermeras denominan "teoría descriptiva" probablemente constituye una

forma de "descripción" (que da conocimientos y comprensión sobre un fenómeno pero en realidad no permite hacer predicciones y prescripciones porque los conceptos no están necesariamente ordenados o integrados) o de "ordenamiento conceptual" (conceptos ordenados y organizados de manera laxa y no necesariamente integrados en un marco teórico mayor) más bien que teoría propiamente dicha, tal como la definimos en el capítulo 3. En enfermería, al igual que en muchas otras disciplinas, hay teorías específicas de la disciplina. Se trata de teorías sistemáticas, bien desarrolladas e integradas, que guían la práctica. Sin embargo, en su mayor parte, están basadas en conceptos prestados o derivados más de su experiencia que fundamentados en la investigación.

7. "¿Hacen los investigadores cualitativos mucha descripción o citas descriptivas a partir de entrevistas y de sus notas de campo?". Los estudiantes o investigadores principiantes suelen hacer esta pregunta.

Respuesta. Esto depende por completo del propósito del investigador al publicar y del público al que quiere llegar. Por ejemplo, si anticipa que el área sustantiva es completamente desconocida para la mayor parte de los lectores, entonces es probable que la inclusión de muchas citas le permita llenar las lagunas descriptivas. Además, si cree que los lectores mirarán con escepticismo la formulación teórica final, entonces posiblemente reforzará su argumento con muchas citas, que funcionan esencialmente como mecanismos para convencer (por ejemplo, "Mira, esto es lo que ellos dicen y piensan"). Strauss y colaboradores (1964, pp. 228-261) presentaron materiales relaciona-dos con las creencias de los ayudantes de psiquiatría que trabajaban en un hospital psiquiátrico. Uno de sus puntos era que aquéllos, sin educación en los principios psiquiátricos, todavía consideraban que estaban "haciéndoles un bien" a los pacientes. Los ayudantes no sólo no reconocían el lenguaje especial y el trabajo profesional de las enfermeras y médicos, sino que a veces pensaban que ellos mismos les hacían más bien a algunos pacientes específicos que los profesionales con sus ideologías psiquiátricas. Para convencer a los potenciales lectores escépticos, mostraron largas citas de entrevistas con los ayu-

dantes. Aunque cada investigador cualitativo particular maneja el asunto de las citas de manera diferente, tendemos a evitar citas lar-gas tomadas de las entrevistas o de materiales de campo.

En nuestras monografías intentamos analizar los datos minuciosamente... a fin de construir una teoría densa y [conceptualmente] integrada. Así, las citas de campo o de las entrevistas tienden a ser breves, y suelen estar entretejidas con análisis, dentro de la misma frase o de alguna muy relacionada. Las citas más largas (especialmente de las notas de campo) se usan para ilustrar casos... o cuando los acontecimientos y acciones descritos en las notas de campo pueden ayudar a los lectores [a] visualizar mejor los puntos analíticos, en especial, cuando pueden ser difíciles de captar... sin embargo, en general lo pensamos dos veces antes de sobrecargar una monografía de orientación teórica con demasiados trozos de material descriptivo y somos muy reflexivos con los que sí se incluyen. Es comprensible, en este estilo de presentación — donde el análisis básico moldea la organización de la monografía y sus elementos descriptivos— que las formas predominantes de citas sean las cortas y precisas (Strauss y colaboradores, 1964, pp. 295-296).

8. Krystof, un sociólogo polaco, de visita, observó: "Realicé un estudio organizacional de una fábrica en el Japón. Un colega me preguntó: "¿Cómo se puede, con sólo estudiar una fábrica, hacer una generalización a todas las fábricas japonesas?"

Respuesta. La respuesta a este asunto es complicada. Es cierto que no se puede generalizar a partir de un caso, en especial en el sentido cuantitativo de la palabra. No obstante, se puede aprender mucho estudiando una sola fábrica u organización. Recordemos que estamos estudiando los conceptos y sus relaciones. La manifestación de nuestros conceptos puede surgir cien o más veces en un solo caso. También especificamos las condiciones bajo las cuales pueden ocurrir los acontecimientos, sucesos y acciones/interacciones, las formas que adoptan y las consecuencias que tienen. Además, buscamos variaciones en las dimensiones y explicaciones a estos fenómenos. Si nuestros conceptos son lo bastante abstractos, entonces es posible que ocurran en forma similar o diversa en otras organizaciones. Por ejemplo, en

nuestros estudios sobre el trabajo, es importante el concepto de "flujo de trabajo", bien sea que ocurra en la casa, en un hospital o en una planta de producción, y es mucho lo que podemos aprender sobre este flujo por medio del estudio de una sola organización. No obstante, no aprenderemos todo lo que hay que saber sobre esto a partir de un solo caso (persona, familia, fábrica, organización, comunidad o nación). Nuestra teoría será un poco limitada en su poder explicativo y requerirá expansión, modificación y extensión por medio de otros estudios del trabajo en tipos de organizaciones diferentes o similares. Al especificar nuestros contextos (conjuntos o condiciones en los cuales se localizan ciertos fenómenos o conceptos específicos), decimos que esto es lo que parece mantener el flujo ahí. Si existen condiciones similares en nuestra organización, entonces, quizás, mucha parte de lo aprendido en nuestro estudio sobre el flujo del trabajo puede ayudarle a uno a entender lo que también está sucediendo en otra organización. Si son diferentes, entonces es importante advertir cómo cambia esto el flujo de trabajo.

Conceptos abstractos tales como negociación, mundos sociales, arenas,* trayectorias (un curso de acción donde hay múltiples actores), y flujo de trabajo (el flujo de trabajo con el tiempo) surgieron de estudios que hemos hecho y que han tenido una aplicación y atractivo generalizados. Sin embargo, aunque algunos de nuestros conceptos se han desarrollado más que otros, no se puede decir que el conocimiento sobre ellos esté saturado aún.

Entonces, si uno le pregunta a un investigador: "¿Es este caso representativo de todos los casos?", la respuesta probable es: "no", y estudios adicionales mostrarán por qué y cómo. Pero si uno pregunta: "¿Hay algo que podamos aprender de este caso que nos lleve a tener más luces y a comprender mejor un fenómeno como el de flujo de trabajo?", entonces la respuesta es "sí". Podemos estudiar conceptos tales como negociación en hospitales, en el gobierno, en las fábricas *y* escuelas, *y* lo que aprendamos del estu-

---

* Nota del traductor: arenas: en Estados Unidos se usa esta palabra para nombrar espacios específicos de discusión.

dio de uno de estos lugares aumentará nuestra comprensión de los conceptos y nos proporcionará un punto de partida para investigaciones adicionales.

9. "¿Debo traducir mis entrevistas para codificarlas, o las codifico en el idioma original (suponiendo, claro, que hable tal idioma)?". La labor de traducir demanda **mucho** tiempo. Los estudiantes extranjeros de doctorado, a quienes usualmente los comités de tesis presionan para que traduzcan sus entrevistas al inglés, hacen, con mucha frecuencia, esta pregunta.

Respuesta: Hay varias razones, creemos, para hacer sólo un **mínimo** de traducción. La principal razón para *traducir alguna parte* es que los lectores de habla inglesa puedan, al menos, tener alguna impresión o conocimiento de lo que se está diciendo en la entrevista y entiendan cómo va a ser la codificación.

Por otra parte, las dificultades de una traducción precisa, y ni se diga de una correcta, son inmensas. Pocos estamos entrenados o tenemos el conocimiento del idioma nativo para superar estas dificultades, en especial en fragmentos extensos. Nuestros estudiantes extranjeros (más que todo asiáticos) nos han contado sobre las dificultades adicionales al tratar de codificar en inglés, pues a menudo no existe la palabra inglesa equivalente capaz de captar los matices del significado del idioma original. Para citar a Hoffman (1989), los significados se "pierden en la traducción". Para la presentación o publicación en un país diferente a aquél donde se recolectaron los datos (si el idioma es diferente), se pueden traducir los fragmentos principales y su codificación, tratando de aproximarse lo más posible al original. Sin embargo, por regla general decimos que se puede perder demasiado tiempo y significados valiosos al tratar de traducir todo el material. Además, en la traducción se pierden muchas de las sutilezas del original.

En nuestros seminarios de investigación, cuando los estudiantes presentan materiales, les pedimos que traduzcan algunos párrafos; de otra manera, los demás estudiantes no podrían trabajar con tales datos. No obstante, a todo estudiante que hace una presentación se le pregunta si una palabra o frase que ha traducido sí se

aproxima a lo que el entrevistado quería decir. Por ejemplo, una madre africana hablaba del cuidado de su hijo mentalmente enfermo como "difícil". Cuando se le preguntó, el investigador nativo aceptó que la palabra nativa para "difícil", según se usaba en tal situación, en realidad era equivalente al término en inglés. Sin embargo, en otras ocasiones había matices y diferencias que las traducciones inglesas no alcanzaban a captar. Cuando esto sucedía, el estudiante se esforzaba por mostrar palabras y descripciones que expresaran los significados nativos originales. En otras palabras, en seminarios o sesiones de trabajo en equipo existen oportunidades adicionales para explorar los parámetros de los significados traducidos y evitar imponer interpretaciones foráneas en los datos.

10. "¿Hay problemas especiales para llevar a cabo estudios cualitativos en sociedades no industrializadas o en culturas no europeas? Al fin y al cabo, en esta metodología se le hace mucho énfasis al análisis lingüístico minucioso".

Respuesta. Esta pregunta plantea un asunto espinoso que sin duda merece seria consideración. En general, los analistas cualitativos se enfrentan exactamente a los mismas dificultades cuando tratan de comprender los significados de los actos, acontecimientos u objetos cuando son profundamente "culturales" en su naturaleza. Es muy fácil que quienes viven en los países occidentales interpreten mal a los extraños o a personas que sólo en parte se han asimilado al comparar sus actos o palabras con aquéllos de los norteamericanos. Tal como nos lo han enseñado los antropólogos, para evitar estas malas interpretaciones, los investigadores deben dedicar una apreciable cantidad (algunos dicen una enorme cantidad) de tiempo en las localidades foráneas, hacer muchas observaciones y sostener abundantes conversaciones (entrevistas informales). También han de comprender al menos parte de los idiomas extranjeros, además de examinar sus suposiciones personales, que suelen estar basadas en su propia cultura. Aun con este consejo, los antropólogos no pueden garantizar que no van a hacer malas interpretaciones (a veces hasta muy graves). Sin embargo, si un estudiante estudia aquí pero desea recolectar los datos en su propio país, con toda seguridad puede usar este

método o cualquier otro de tipo cualitativo. Es importante que otros países no pidan prestada la teoría sino que construyan la propia, que debe reflejar los comportamientos y culturas de sus sociedades o ciudadanos. Por desgracia, un error frecuente es que las teorías desarrolladas en los países industrializados se imponen a los no industrializados o a otros países industrializados pero con poblaciones y culturas diferentes. Estas teorías impuestas simplemente no encajan, en parte o en todo, y pueden llevar a malas interpretaciones.

En cuanto al uso de los procedimientos, no hay razón para que los descritos en este libro no sean útiles en el estudio de culturas diferentes a la propia o culturas no norteamericanas. Al fin y al cabo, los procedimientos funcionan cuando se estudia a los norteamericanos étnicos y a otros grupos "subculturales" tales como los "punks" y los "drogadictos", cuyos significados y comportamientos cultura-les a veces difieren de los comunes. Como ilustración: uno de nuestros estudiantes norteamericanos estudió las concepciones sobre la salud entre los indios Sioux, viviendo entre ellos en una reservación y después de haber laborado allí como trabajador de la salud durante varios años. Concluyó que los antropólogos que habían estudiado a este pueblo no habían comprendido con exactitud cómo la filosofía Sioux del mundo afectaba sus concepciones de la salud y la medicina, ideas muy diferentes de las que se han impuesto en el mundo de occidente.

11. Krystof tenía una gran cantidad de datos ya recopilados y preguntó: "¿Cómo podo mis numerosos párrafos (unos cinco mil, sacados de cuarenta entrevistas) para obtener sólo los específicos que voy a codificar? ¿Cómo los puedo escoger por muestreo teórico?"

Respuesta. La respuesta a esta pregunta es semejante a la dada ya sobre datos previamente recopilados. Supongamos que un estudiante está analizando una organización comercial que florece a pesar de una grave recesión y que desea saber cómo ha logrado tal organización semejante hazaña, o sea, conocer la base para las de-cisiones que ha tomado la organización, las visiones que guían los actos de sus ejecutivos, los incentivos que da y así sucesivamente. Los datos pueden consistir sólo en documentos pertenecientes a la

organización, aunque en gran volumen. Para comenzar, el analista debe escoger algunos documentos y familiarizarse con su contenido, como si fuesen entrevistas. Luego, una vez que el estudiante logra una idea de los tipos de información que contienen, podrá comenzar una codificación intensiva y luego acudir a otros documentos, analizando cada uno como si fueran datos que estuvieran llegando en el desarrollo de un estudio.

Cuando se hace *análisis secundario* de datos previamente recopilados en cualquier forma, puede ser imposible regresar a la fuente original para conseguir más. En caso tal, aunque el investigador seguirá haciendo un muestreo teórico (basado en conceptos), éste tendría que estar confinado a los documentos mismos. Sin embargo, deberá haber amplia variación dentro de los casos para que el investigador pueda comparar los conceptos en busca de semejanzas y diferencias y así determinar las principales propiedades de una categoría y sus dimensiones. Algunas categorías podrían ser menos densas que las que habría si el investigador tuviera acceso a los entrevistados originales pero, en todo caso, éste debe ser capaz de producir una formulación teórica adecuada y coherente sobre un tema, incluso a partir de datos ya recopilados.

12. "¿Dado que muchos practicantes y profesionales no tienen el tiempo requerido para un desarrollo de teoría a gran escala, puede acelerarse o acortarse el proceso analítico?"

Respuesta. Si el objetivo del investigador es construir una teoría densa y bien desarrollada, entonces la respuesta a esta pregunta es "no". El proceso no se puede acortar. Empero, no todas las personas que usan los procedimientos descritos en este libro tienen como objetivo construir una teoría densa y minuciosamente integrada o, incluso, una teoría de cualquier clase, pues su propósito puede ser la descripción, el ordenamiento conceptual o el descubrimiento de categorías para construir escalas de medición. Aunque en muchas publicaciones se dice que se ha usado este método, lo que las personas a veces quieren decir en realidad es que usan algunos de sus procedimientos, tal como hacer comparaciones constantes, más que adoptar el método completo. Sin embargo, emplean procedimientos

particulares en conjunción con otros métodos cualitativos u orientaciones filosóficas.

Esto da una base adicional para contestar esta pregunta. El investigador puede usar algunos pero no todos los procedimientos para lograr sus propósitos. Digamos, por ejemplo, que el investigador hace algo de codificación teórica (o sea, identifica categorías o temas) pero no quiere tomarse el tiempo para construir las categorías de manera compleja en términos de sus propiedades, dimensiones, variaciones o relaciones. Para identificar las categorías, el investigador puede hacer uso sistemático del análisis comparativo y del muestreo teórico, y buscar palabras *y* frases *in vivo* que sugieran los patrones de las preocupaciones y problemas de los actores. El investigador, sin duda, intentará captar puntos de vista de los que parezcan ser los principales actores; usando los procedimientos descritos en este libro, se sensibilizará a sus propias suposiciones y si decide escribir memorandos y hacer diagramas, éstos pueden ser menos complicados que los modelos más teóricos porque hay menor cantidad de análisis con qué llenarlos. Por medio de los pasos ya descritos se puede garantizar un buen conocimientos descriptivo (los hallazgos no necesaria-mente constituyen "teoría", a menos que los conceptos se integren para formar un marco teórico mayor).

Aquí queremos señalar dos puntos más. Primero, si el investigador deja constancia de sus procedimientos, con mayor facilidad podrá explicar específicamente a sus públicos cómo llegó a las interpretaciones. Segundo, él sentirá que sus interpretaciones están más fundamentadas que si los conceptos fueran preseleccionados de la literatura de la disciplina o la profesión o tomados sólo de la experiencia. Tercero, el analista cualitativo experimentado trabaja más rápidamente que los principiantes. Esto es cierto, bien sea que esté construyendo teoría o haciendo breves estudios exploratorios. Trabaja más rápido porque ha internalizado este modo de pensar y lo hace de manera menos consciente.

13. "¿Pueden ustedes contar algo del trabajo de hacer análisis cualitativo, la cantidad, los tipos, etc.?".

Respuesta. Ésta también es una pregunta muy complicada. Antes de comentarla de manera breve, citemos algunos cuantos comentarios importantes de Strauss (1987):

[Este tipo de] investigación debe comprenderse y analizarse como trabajo. Esencialmente, abogamos por un enfoque personal muy consciente del trabajo de investigación: de cómo es y puede en realidad realizarse bajo una variedad de circunstancias, durante sus diversas fases, por investigadores que están en diferentes relaciones con las tareas de conseguir, examinar e interpretar la información que se convierte en sus datos... El trabajo de investigación es más que un conjunto de tareas... tiene que ver con la organización del trabajo, la articulación de tareas (en sí misma un tipo de trabajo), que incluye el manejo de los recursos físicos, sociales y personales necesarios para que el trabajo se haga, bien sea que uno esté trabajando solo, con alguien más o en equipo (p. 9).

"¿Pero *cuánto* trabajo?" se preguntan los lectores. Ésta es una pregunta imposible de responder de manera definitiva porque en ello influyen múltiples factores. Reversemos la pregunta porque la respuesta también variará según eso. ¿Está el investigador hablando sobre un estudio en el cual hay acceso ilimitado o uno en el cual el acceso es limitado o difícil de obtener? ¿Es el investigador conocedor del área que está estudiando? ¿Es un experimentado investigador cuyas destrezas analíticas están bien aguzadas?

Importante para la *psicología* de la cantidad de trabajo es quién lo hace. Si el investigador está haciendo las entrevistas y las transcripciones de las mismas y el análisis de los datos, entonces tiene una cantidad grande de trabajo. Si alguien más puede hacer la transcripción quizás la carga de trabajo se reduzca bastante. Si el investigador encuentra dificultades en la recolección y análisis de los datos, entonces, como es lógico, hay más trabajo, tanto afuera como psicológicamente.

Es indudable que el asunto más importante que afecta la cantidad y tipos de trabajo es el propósito final del investigador. Si éste es construir una teoría conceptualizada de manera densa, entonces tendrá que hacer más trabajo analítico que en el caso de los estudios que busquen sólo un ordenamiento conceptual. Sin embargo,

el proceso de ordenamiento conceptual puede ser muy complicado, de modo que, desafortunadamente, para esta pregunta no hay una respuesta definitiva.

Otro asunto es qué tipos de trabajo se precisan. Si ha leído este libro con cuidado, el investigador es consciente de las múltiples formas de trabajo que se dan en las tareas de recolección y análisis. Está el trabajo de la recolección de datos (con las dificultades potenciales), el de grabar y quizás transcribir (y hasta traducir), y los diferentes tipos de codificación. Luego, cuando por fin termina el trabajo, está además, el de redactar los artículos o libros y hacer las presentaciones. Antes de que comience el estudio, tenemos el trabajo de solicitar el patrocinio, obtener el consentimiento del comité de asuntos éticos, etc. En síntesis, la única diferencia grande entre hacer investigación para construir una teoría y otras formas de análisis cualitativo o algunas otras formas de investigación, es el trabajo que se hace para el proceso de codificación. Un computador puede ayudar con éste, pero de todos modos se necesita esfuerzo por parte del analista. También está el asunto de qué tipos de recursos se necesitan para esta clase de trabajo, además de las destrezas normales. En realidad, no se necesita más que papelería, un teléfono, una grabadora y cinta, un computador o máquina de escribir, y la parafernalia normal de la investigación cualitativa. A veces es necesario algún dinero para viajar y ocasionalmente para pagar entrevistadores y cosas por el estilo. Pueden ser útiles, o aun necesarios, una buena biblioteca de investigación, así como consultores o amigos dispuestos a ayudar. Entre la dotación del investigador, si tiene suerte, puede haber una esposa o un ser querido que preste apoyo y además, de pronto, uno puede ser tan afortunado de tener una secretaria eficiente y dedicada.

14. "¿Cuál es la relación entre las explicaciones de la vida cotidiana y nuestras explicaciones teóricas?"

Respuesta. Las primeras son el grano para nuestro molino analítico. Tal como lo dijimos antes, uno debe escuchar con sumo cuida-do lo que dicen los diferentes actores. Sus palabras y expresiones pueden darnos conceptos *in vivo.* Además, suelen revelar sus percepciones, ideologías y presuposiciones inconscientes. Entonces no-

sotros las anotamos y las respetamos, no porque creamos que necesariamente allí estén las explicaciones, sino porque necesitamos incorporarlas en nuestros análisis. Nuestro propósito debe ser integrar (no limitarnos a aceptar) las explicaciones de los actores a nuestras propias interpretaciones. Si las aceptamos sin cuestionarlas, entonces, como dirían los antropólogos, nos hemos "vuelto nativos".

15. "Si uno se ha educado en la teoría psicoanalítica, ¿cómo la integra al análisis cualitativo?"

Respuesta. Personas educadas en diferentes disciplinas con sus respectivos enfoques teóricos pueden usar las técnicas y procedimientos del análisis cualitativo que se explican en este libro. De hecho, esta metodología y sus procedimientos han sido empleados con éxito por investigadores con bagajes diferentes. En su mayor parte, la teoría de una disciplina tiende a enfocar a quienes la usan en ciertos problemas y les da una perspectiva para su interpretación. Por ejemplo, una persona que viene de la perspectiva freudiana puede estar más preocupada por los motivos ocultos y los significa-dos psicológicos profundos que un sociólogo organizacional, que está más interesado en los procesos y la estructura social de las organizaciones. Lo importante es ser conscientes de que tener una sola perspectiva puede impedir el descubrimiento; o sea, poner nuestra propia perspectiva en los datos (interpretarlos todos desde el punto de vista freudiano) en vez de dejar que hablen por sí mismos (que vaya desplegándose el significado) limita el descubrimiento. Ciertamente, si es decisión del analista, entonces los procedimientos analíticos que presentamos en este texto pueden ayudar a cualquier analista a descubrir significados profundos y ocultos, desarrollar nuevas interpretaciones o abrir "cajas negras" (conceptos ambiguos) en sus teorías favoritas. Una vez más, es la diferencia entre interpretarlo todo en términos de una teoría (imponiéndoles significados, suposiciones y relaciones a los datos) y comenzar con los datos y después ver adónde conducen. Más específicamente, existe un planteamiento básico de la metodología, importante para esta pregunta. *Todas* las suposiciones o teorías preexistentes están sujetas a un potencial escepticismo y, por ende, se deben escrutar a

la luz de los datos propios. Esto último permite al investigador cuestionar y calificar, tanto como aceptar o no las teorías recibidas. Los conceptos deben "abrirse paso" en el estudio más que ser acepta-dos a ciegas y por datos impuestos (las teorías "heredadas" pueden funcionar muy bien para algunos datos pero no para otros). Para resumir, la teoría psicoanalítica o cualquiera otra debe pasar la prueba empírica.

16. "¿Cuántas entrevistas u observaciones son suficientes? ¿Cuándo dejo de recolectar datos?"

Respuesta. Éstas son preguntas perennes sobre la investigación que formulan todos los investigadores que usan métodos cualitativos. Para la mayor parte de los investigadores que construyen teoría, la recolección de datos continúa "hasta que se logra la saturación teórica". Esto simplemente significa (dentro del límite del dinero y el tiempo disponibles) que el investigador encuentra que ya no está desenterrando nuevos datos y que cualquier dato nuevo sólo sería un añadido, poco importante, a las muchas variaciones de los patrones principales.

Sin embargo, somos conscientes de que siempre hay limitaciones de tiempo, energía, disponibilidad de participantes y otras condiciones que afectan la recolección de datos, que pueden imponer límites a cuántos datos y de qué tipos se recopilan. Pero el investigador debe tener en cuenta, sin embargo, que si deja de recoger datos antes de la saturación teórica, la teoría puede no desarrollarse completamente en términos de densidad y variación. A veces no tiene más opción y debe resignarse a un esquema teórico menos desarrollado de lo deseable.

17. "¿En qué se parece esta metodología y en qué se diferencia del análisis de casos?"

Respuesta. Ésta es otra de las preguntas complicadas porque, en alguna medida, las respuestas dependen de lo que significa un "caso" y su análisis. El libro *¿What is a case?* (Ragin y Becker, 1992) reflexiona sobre este problema. Dos autores de sociología pidieron a un gran número de respetados colegas que analizaran cómo usa-

ban los casos en su investigación. Se daba una gran disparidad, tanto en la naturaleza de estos casos, como en la forma en que eran analizados, y con frecuencia cuando uno habla de casos, la gente lo interpreta como entrevistas de personas individuales o de grupos. A menudo adoptan la forma de narraciones sobre la historia de la vida, la carrera o el manejo de las crisis personales. Pero un momento de reflexión nos muestra que un caso también puede ser el estudio de una organización comercial, una población africana, la guerra de Vietnam o una celebración pública. Bien sea que uno esté analizando una sola organización o varias, el proceso de análisis es el mismo cuando se emplea esta metodología. Uno de todas maneras va a querer hacer un muestreo teórico hasta saturar las categorías.

18. "¿Utilizar 'un proceso sociopsicológico básico' será la única manera de integrar un estudio? Observo que algunos investigadores parecen presuponerlo".

Respuesta. Por lo general, cuando la gente dice esto, lo que se quiere expresar es que los hallazgos se integran en torno a un concepto y se explican en términos de cómo éste evoluciona en pasos o fases. No, no es la *única* manera como se integra. Esta suposición (que por cierto no se hace, en el análisis de Glaser [1978] de los procesos sociales básicos) representa una grave subestimación de la complejidad de los fenómenos que se pueden encontrar en un estudio dado. También dificulta la posible flexibilidad potencial de esta metodología, restringiendo las estrategias para los análisis integradores. En cada estudio se encuentran procesos, pero éstos no deben estar limitados a los pasos y fases, tal como se estableció en el capítulo 11, ni deben estar restringidos a procesos sociales o psicológicos básicos a menos que el término "proceso social" también incluya la familia, la organización, la arena,* la política, la educación y la comunidad en cuanto a generadores de procesos, así como cualquier otro proceso que pueda ser importante para un es-

---

* Nota del traductor: arenas: en Estados Unidos se usa esta palabra para nombrar espacios específicos de discusión.

tudio. Para resumir, se puede codificar útilmente para *un* proceso social o psicológico básico, pero organizar todos los estudios en torno a la idea de pasos, fases y procesos psicológicos, limita la creatividad.

19. "Ustedes hacen énfasis en que su método es al mismo tiempo inductivo y deductivo. Sin embargo, observo que la literatura se refiere a él como primario o totalmente inductivo. A veces la referencia es favorable y a veces es crítica. ¿Qué pueden decir al respecto?".

Respuesta. Otra vez, ésta es una mala interpretación. En parte, procede de una lectura equivocada de *The discovery of grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967). Ahí, tal como se notó en los capítulos 1 y 2 del libro de Glaser y Strauss, estos autores hacían hincapié en la inducción porque atacaban las teorías especulativas no fundamentadas. El deseo era llamar la atención del lector sobre el valor inestimable de fundamentar las teorías en un análisis sistemático de datos. Sin embargo, ese libro también subrayaba la interacción entre los datos y el investigador, o sea, entre los datos mismos y la interpretación que el investigador hacía del significado. Como ningún investigador entra al proceso con una mente totalmente en blanco, las interpretaciones son las abstracciones del investigador acerca de lo que se encuentra en los datos. Estas interpretaciones, que adoptan la forma de conceptos y sus relaciones, se van validando continuamente por medio de comparaciones con los datos que van llegando, los cuales a su vez se validan por medio de comparaciones con los que van llegando después.

20. "Estoy absolutamente inundada de entrevistas. Por desgracia, no logré evitar tal inundación. Jamás me imaginé que me fuera a ver envuelta en esta situación y que no fuera a ser capaz de parar la lluvia de entrevistas. Estoy tan cansada de las entrevistas y de la información, que no puedo ni siquiera pensar en formular nuevas preguntas para ellas. Y, lo que es peor aún, no he seguido las reglas y entonces no he hecho análisis mientras estaba entrevistando. ¿Qué hago?" (Esta investigadora es una antigua estudiante que decidió entrevistar abuelas negras que estaban cuidando los nietos debido a que sus hijas [las madres de los niños] eran severamente adictas a las drogas o

al alcohol. Como había supuesto inicialmente que el acceso a las abuelas por parte de ella [una mujer blanca]) sería difícil, primero acudió a un pastor negro. Este habló con su congregación, y encontró que las abuelas estaban deseosas de ser entrevistadas cuanto antes.

Respuesta. Su apuro la pone exactamente en la misma posición de la mayor parte de los entrevistadores que postergan el análisis hasta que la mayor parte de los datos están recolectados, y esta situación es precisamente la que no recomendamos porque la recolección posterior debe estar guiada por el análisis. Por ende, lo mejor que puede hacer en este momento, es dejar de entrevistar y comenzar a analizar. Consiga números de teléfonos y haga citas con las entrevistadas pues las necesitará más tarde para llenar las categorías y validar la teoría que va evolucionando.

Resumen

Con esto concluye nuestro capítulo sobre preguntas y respuestas. Sin duda, hay muchas otras que podrían surgir pero aconsejamos a los estudiantes no preocuparse innecesariamente por cada pequeña faceta del análisis. A veces, es preciso valerse del sentido común y no dejarse atrapar por la preocupación de si se está haciendo algo bien o mal. Lo importante es confiar en sí mismo y en el proceso. Los estudiantes deben mantenerse dentro de las líneas generales esbozadas en este libro y emplear con flexibilidad los procedimientos y técnicas, de acuerdo con sus capacidades y las realidades de sus estudios.

Referencias bibliográficas

Adler, P. A. Adler P. (1987) *Membership roles in Field Research.* Newbury Park Sage. Agar,

M. (1986). *Speaking of ethnography.* Beverly Hills, Sage.

Altheide, D. L., Johnson, J. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En: Denzin, N. Lincoln, Y., eds. *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks: Sage.

Alvermann, D. E. *y* colaboradores (1996). On writing qualitative research. *Reading Research Quarterly,* 31(1), 114-120.

Ambert, A. M. y colaboradores (1995). Understanding and evaluating qualitative research. *Journal of Marriage and the Family,* 57, 879-893.

Becker, H. (1970). *Sociological work: method and substance.* New Brunswick: Transaction.

Becker, H. (1986). *Writing for social scientists.* Chicago: University of Chicago Press.

Begley, C. M. (1996). Triangulation of communication skills in qualitative research instruments. *Journal of Advanced Nursing,* 24, 688-693.

Biernacki, P (1986). *Pathways front heroin addiction.* Philadelphia: Temple University Press.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism.* Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly,* 63, 411-430.

Breitmayer, B. J., Ayers, L., Knafl, K. A. (1993). Triangulation in qualitative research: Evaluation of completeness and confirmation purposes. *Image,* 25, 237-243.

Bresler, L. (1995). Ethical issues in qualitative research methodology. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 126, 29-41.

Broadhead, R. (1983). *Private lives and professional identity of medical students.* Nueva Brunswick: Transaction.

Cassell, C., Symon, G., eds. (1994). *Qualitative methods in organizational research.* Thousand Oaks: Sage.

Cauhape, E. (1983). *Fresh starts: men and women after divorce.* Nueva York: Basic Books.

Charmaz, K. (1983). The grounded theory method: an explication and interpretation. En: Emerson, R. ed. *Contemporary field research* (pp. 109-126). Boston: Little, Brown.

Charmaz, K. (1991). *Good days, bad days: the self in chronic illness and time.* Nueva Brunswick: Rutgers University Press.

Charmaz, K. (1995). Grounded theory. En: Smith, J., Hane, R., Longenhore L., eds. *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Londres: Sage.

Cheek, J. (1996). *Taking a view:* Qualitative research as representation. Qualitative Health Research, 6, 492-505.

Chick, N., Crisp, J., Rodgers, J., Smith, T (1996). Publishing workshops number 3-Preparing a manuscript: Reporting qualitative research findings. *Nursing Praxis Nueva Zelandia,* 12 (3), 19-26.

Clarke, A. (1990). A social worlds research adventure. En: Cozzens, S., Gieryn, T., eds. *Theories of science in* sociehj (pp. 15-35). Bloomington: Indiana University Press.

Corbin, J., Strauss, A. (1984). Collaboration: couples working together to manage chronic illness. *Image,* 16, 109-115.

Corbin, J., Strauss, A. (1988). *Unending work and care: managing chronic illness at home.* San Francisco: Jossey-Bass.

Corbin, J., Strauss, A. (1990). Grounded theory method: procedures, canons and evaluative procedures. *Qualitative Sociology,* 13, 13-21.

Corbin, J., Strauss, A. (1996). Analytic ordering for theoretical purposes. *Qualitative Inquiry, 2,* 139-150.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Cuevas, N. M., Dinero, T. E., Feit, M. D. (1996). Reading qualitative research from a methodological point of view. *Journal of Health and Social Policy,* 8, 73-90.

Dalton, M. (1954). *Men who manage.* Nueva York: John Wiley.

Daly, K. (1997). Replacing theory in ethnography: a postmodern view. *Qualitative Inquiry, 3(3).*

Davis, R. (1963). *Passage through crisis.* Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Denzin, N. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. (1987). *The alcoholic self.* Newbury Park: Sage.

Denzin, N., Lincoln, Y., eds. (1994). *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct.* Nueva York: Holt.

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* Nueva York: Minton Blach.

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry.* Nueva York: Holt, Rinehart Winston. Dey,

I. (1993). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage.

Diesing, P. (1971). *Patterns of discovery in the social sciences.* Chicago: Aldine.

Drake, S. (1957). *Discoveries and opinions of Galileo.* Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.

Dzurec, L. C., Abraham, I. L. (1993). The nature of inquiry: Linking quantitative and qualitative research. *Advances in Nursing Science,* 16, 73-79.

Elder, N. C., Miller, W. L. (1995). Reading and evaluating qualitative research studies. *Journal of Family Practice,* 41, 279-285.

Fagerhaugh, S., Strauss, A. (1977). *The politics of pain management.* Menlo Park: Addison-Wesley

Feldman, M. S. (1995). *Strategies for interpreting qualitative data.* Thousand Oaks: Sage.

Ferguson, D. L., Halle, J. W. (1955). Consideration for readers of qualitative research. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps,* 20(1), 1-2.

Fielding, N., Fielding, J. (1984). *Linking data.* Beverly Hills: Sage.

Fielding, N., Lee, R., eds. (1991). *Using computers in qualitative research.* Londres: Sage.

Fitch, K. L. (1994). Criteria for evidence in qualitative research. *Western Journal of Communication,* 58(1), 32-38.

Fujimura, J. H. (1988). The molecular biological bandwagon in cancer research. *Social Problems,* 35, 261-283.

Gephart, R. P., Jr. (1988). *Ethnostatistics: qualitative foundations for quantitative research.* Newbury Park: Sage.

Gilgun, J. R., Daly, K., Handel, G., eds. (1992). *Qualitative methods in family research.* Thousand Oaks: Sage.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity.* Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence versus forcing.* Mill Valley CA: Sociology Press.

Glaser, B., Strauss, A. (1965). *Awareness of dying.* Chicago: Aldine.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine.

Glaser, B., Strauss, A. (1968). *Time for dying.* Chicago: Aldine.

Glaser, B., Strauss, A. (1975). *Chronic illness and the quality* of life. St. Louis, MO Mosby.

Gliner, J. A. (1994). Reviewing qualitative research: Proposed criteria for fairness and rigor. *Occupational Therapy Journal of Research, 14(2),* 78-90.

Gortner, S., Schultz, P. (1988). Approaches to nursing science methods. *Image,* 20, 22-23.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 11, 255-274.

Guba, E. (1981). Criteria for judging the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ETCJ,* 19, 75-91.

Gubrium, J. R., Sankar, A., eds. (1994). *Qualitative methods in aging research.* Thousand Oaks: Sage.

Guesing, J. C. (1995). *Fragile alliances: negotiating global teaming in a turbulent environment* (Microform 9613463). *Tesis sin publicar,* University of Michigan.

Hage, J. (1972). *Techniques and problems of theory construction in sociology.* Nueva York: John Wiley.

Hammersley, M. (1995). Theory and evidence in qualitative research. *Quality and Quantity,* 29 (1), 55-66.

Hammersley, M., Atkinson, P. (1983). *Ethnology: Principles in practice.* Nueva York: Tavistock.

Hathaway, R. S. (1995). Assumptions underlying quantitative and qualitative research: implications for institutional research. *Research in Higher Education,* 36, 535-562.

Hoffman, E. (1989). *Lost in translation: Life in a new language.* Nueva York: Penguin.

Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye: Selected papers.* Chicago: Aldine. Johnson, J. (1975). *Doing field research.* Nueva York: Free Press.

Kaplan, R. D. (1996). *The ends of the earth.* Nueva York: Random House.

Kelle, U. ed. (1995). *Computer aided qualitative data analysis.* Theory, methods and practice. Londres: Sage.

Khurana, B. (1995). *The older spouse caregiver: Paradox and pain of Alzheimer's disease.* Unpublished dissertation, Center for Psychological Studies, Albany.

Kidder, L. (1981). Qualitative research and quasi-experimental frameworks. En: Brewer, M., Collings, B., eds. *Scientific inquiry and the social sciences.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kirk, J., Miller, M. (1986). *Reliability, validity and qualitative research.* Beverly Hills: Sage.

Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews-Special issue: Qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology,* 25(2),147-173.

Lafaille, R. (1995). Computer programs for qualitative research. *Historical Social Research,* 20(1), 91-97.

Lakoff, G., Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press.

Lamont, A. (1994). *Some instructions on writing and life.* Nueva York: Anchor Doubleday

Lazersfeld, P. F., Wagner, T., Jr. (1958). *Academic mind.* Nueva York: Free Press.

LeCompte, N., Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Education Research,* 52, 31-60.

Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings.* Belmont: Wadsworth.

Lofland, J. (1974). Styles of reporting in qualitative field research. *The American Sociologist,* 9, 101-111.

Lonkilla, M. (1995). Grounded theory and computer assisted qualitative data analysis. En: Kelle, U., ed. *Computers and qualitative methodology.* Londres: Sage.

Maines, D. R. (1991). Reflection, framing, and appreciations. En: Maines, D. R., ed. *Social organization and social process* (pp. 3-9). Nueva York: Aldine de Gruyter.

McKeganney, N. (1995). Quantitative and qualitative research in the additions: An unhelpful divide. *Addiction,* 90, 749-751.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Merriam, S. B. (1995). What can you tell from an N of 1? Issues of validity and reliability in qualitative research. PAACE: *Journal of Lifelong Learning, 4,* 54-60. (Pennsylvania Association for Adult and Continuing Education).

Merriam-Webster (1984). *Webster's ninth new college dictionary.* Springfield, Massachusetts: Author.

Miles, M., Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks: Sage.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research,* 40, 120-123.

Morse, J. M., Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals.* 2' edición. Thousand Oaks: Sage.

Murdaugh, C. L. (1987). Nursing research: Theory generating through methodological flexibility. *Journal of Cardiovascular Nursing, I(4),* 81-84.

Park, R. E. (1967). *On social control and collective behavior.* Turner, R., ed. Chicago: University of Chicago Press.

Parsons, T. (1937). *The structure of social action.* Nueva York: McGraw-Hill.

Parsons, T. (1951). *The social system.* Nueva York: Free Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park: Sage.

Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Research,* 22(2), 23-29.

Pfaffenberger, **B.** (1988). *Microcomputer applications in qualitative research.* Newbury Park: Sage.

Pierce, **B.** N. (1995). The theory of methodology in qualitative research. TESOL *Quarterly,* 29, 569-576.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific inquiry.* Nueva York: Basic Books.

Porter, E. J. (1989). The qualitative-quantitative dualism. *Image,* 21, 98-102.

Power, R. (1996). "Quantitative and qualitative research in the addictions: An unhelpful divide": Comment. *Addiction,* 91, 146-147.

Punch, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork.* Beverly Hills: Sage.

Ragin, C., Becker, H., eds. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Rew, L., Bechtel, D., Sapp, A. (1993). Self as an instrument in qualitative research. *Nursing Research,* 16, 300-301.

Richards, T., Richards, L. (1994). Using computers in qualitative analysis. En: Denzin, N., Lincoln, Y., eds. *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). Thousand Oaks: Sage.

Rodgers, B. L., Cowles, K. V. (1993). The qualitative research audit trail: a complex collection documentation. *Research in Nursing and Health,* 16, 219-226.

Rosenbaum, M. (1981). *Women on heroin.* New Brunswick: Rutgers University Press.

Sandelowski, M. (1988). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science,* 8, 27-37.

Sandelowski, M. (1993). Theory asked: The uses and guises of theory in qualitative research. *Research in Nursing and Health, 16,* 213-218.

Sandelowski, M. (1995a). Aesthetics of qualitative research. *Image,* 27, 205-209.

Sandelowski, M. (1995b). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing and Health,* 18, 179-183.

Sandelowski, M. (1996). Triangles and crystals: on the geometry of qualitative research. *Research in Nursing and Health,* 18, 569-574.

Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis: Notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research. En: Maines, D., ed. *Social organization and social process* (pp. 303-314). Nueva York: Aldine de Gruyter.

Schatzman L., Strauss, A. (1973). *Field research.* Englewood Cliffs: Prentice HaII.

Schneider, J., Conrad, P. (1983). *Having epilepsy: The experience and control of the illness.* Philadelphia: Temple University Press.

Selye, H. (1956). *The stress of life.* Nueva York: McGraw-Hill.

Shapiro, V. L.,y colaboradores (1993). Metamorph: Computer support for qualitative research. *Midwestern Educational Researcher, 6(2),* 30-34.

Shibutani, T. (1966). *Improvised news: A sociological study of rumor.* Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data.* Newbury Park: Sage.

Star, S. L. (1989). *Regions of the mind: Brain research and the quest for scientific certainty.* Stanford: Stanford University Press.

Star, S. L., Ruhleder, K. (1996). Steps toward an ecology of infrastructure: problems of design and access in large-scale information systems. *Information Systems Research,* 7, 27-57.

Stern, P. N. (1980). Grounded theory methodology: Its uses and processes. *Image,* 12, 20-23.

Stewart, G. R. (1941). *Storm.* Nueva York: Random House.

Strauss, A. (1969). *Mirrors and masks.* Mill Valley: Reeditado en 1997 [New Brunswick: Transaction]).

Strauss, A. (1970). Discovering new theory from previous theory. En: Shibutani, T., ed. *Human nature and collective behavior: Papers in honor of Herbert Blumer* (pp. 46-53). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Strauss, A. (1978). *Negotiations: varieties, contexts, processes, and social order.* San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press.

Strauss, A. (1995). Notes on the nature and development of general theories, *Qualitative Inquiry,* 1, 7-18.

Strauss, A., Corbin, J. (1988). *Shaping a new health care system.* San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research.* P edición. Thousand Oaks: Sage.

Strauss, A., Corbin, J., eds. (1997). Grounded theory in practice. Thousand Oaks: Sage.

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B., Wiener, C. (1981). Patients work in a technologized hospital. *Nursing Outlook,* 29, 404-412.

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B., Wiener, C. (1982). The work of hospitalized patients. *Social Science and Medicine,* 16, 977-986.

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B., Wiener, C. (1985). *Social organization of medical work.* Chicago: University of Chicago Press. (Republished en 1997 [Nueva Brunswick: Transaction])

Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D., Sabshin, M. (1964). *Psychiatric ideologies and institutions.* Nueva York: Free Press.

Street, A. (1996). Writing qualitative research for publication (editorial) *Contemporary Nurse, 5(1),* 6-11.

Stringer, E. (1996). *Action research: a handbook for practitioners.* Thousand Oaks: Sage.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools.* Nueva York: Falmer

Thomas, W. I. (1966). *On social organization and social personality.* M. Janowitz, ed. Chicago: University of Chicago Press.

Weber, M. (1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism.* Nueva York: Scribner

Weitzman, E. A., Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis* Thousand Oaks: Sage.

Westbrook, L. (1994). Qualitative research methods: A review of major stages, data analysis techniques, and quality controls. *Library and Information Science Research,* 16, 241-245.

Whyte, W. (1955). *Street corner society.* Chicago: University of Chicago Press.

Wiener, C. (1983). *The politics of alcoholism: building an arena around a social problem.* Nueva Brunswick: Transaction.

Wiener, C., Fagerhaugh, S., Strauss, A., Suczek, B. (1979). Trajectories, biographies and the evolving medical scene: Labor and delivery and the intensive care nursery. *Sociology of Health and Illness,* 1, 261-283.

Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research.* Newbury Park: Sage.

Wolcott, H. F. (1994). *Transfornring qualitative data.* Thousand Oaks: Sage.

Wolcott, H. F. (1995). *The art of fieldwork.* Thousand Oaks: Sage.

Índice onomástico

A

Abraham, I. L., 29
Adler, P. A., 40
Agar, M., 288
Altheide, D. L., 287
Alvermann, D. E., 265
Ambert, A. M., 287
Atkinson, P., 158
Ayers, L., 31

B

Becker, H., 13, 270, 318 Bechtel, D., 6
Begley, C. M., 50
Biernacki, P., 277
Blumer, H., 27,111
Bradley, J., 287
Breitmayer, B. J., 31 Bresler, L., 49
Broadhead, R., 277
Bucher, R., 34

C

Caracelli, V. J., 30
Cassell, C., 13
Cauhape, E., 277
Charmaz, K., 13, 277
Cheek, J., 49
Chick, N., 265
Clarke, A., 33
Conrad, P., 277
Corbin, J., 171, 173, 179, 206, 208, 215, 228, 259, 271, 278, 283, 284, 290, 294
Cowles, K. V., 297
Creswell, J. W., 33
Crisp, J., 265
Cuevas, N. M., 30

D

Dalton, M., 196
Daly, K., 13, 27
Davis, R., 277

Denzin, N., 13, 37, 277
Dewey, J., 4, 10, 81, 201, 248
Dey, I., 265 Diesing,
P., 288
Dinero, T. E., 30
Drake, S., 1 Dzurec, L.
C., 29

E

Ehrlich, D., 34 Elder,
N. C., 287

F

Fagerhaugh, S., 171, 269, 277, 284 Feit,
M. D., 30
Feldman, M. S., 96
Ferguson, D. L., 287 Field,
P. A., 45, 266 Fielding, J.,
29
Fielding, N., 29, 239 Fitch,
K. L., 287
Fujimura, J. H., 195

G

Gephart, R. P., 31
Gilgun, J. R., 13
Glaser, B.,171, 231, 232, 238, 266, 271,
289, 291, 319, 320
Gliner, J. A., 291
Goetz, J., 291
Gortner, S., 288
Graham, W. F., 30
Greene, J. C., 30 Guba,
E., 288, 291 Gubrium,
J. R, 13

Guesing, J. C., 206,

212 **H**

Hage, J., 25, 26 Halle, J.
W., 287 Hammersley, M.,
158, 226
Handel, G., 13
Hathaway, R. S., 45
Hoffman, E., 310
Huberman, A., 13, 96, 132, 170, 291
Hughes, E. C., 10, 90

J

Johnson, J., 226,
287 Johnson, M., 18

K

Kaplan, R. D., 61, 62
Kelle, U., 239
Khurana, B.,
149 Kidder, L.,
291 Kirk, J.,
288, 291 Knafl,
K. A., 31 Kvale,
S., 30

L

Laf aille, R., 299
Lakoff, G., 18
Lamont, A., 263, 270
Lazersfeld, P. F., 30
LeCompte, N., 291
Lee, R., 239
Lincoln, Y., 13
Lofland, J., 13, 66
Lonkilla, M., 239

M

Mains, D. R., 6, 135
McKeganney, N., 29 Mead,
G. H., 4,10
Miles, M., 13, 96, 132, 170, 291 Miles,
M. B., 96,132, 239, 302 Miller, M., 288,
291 Miller, W. L., 287 Morse, J. M., 13,
31, 45, 266

P

Park, R. E., 10 Parsons, T., 27 Patton,
M. Q., 14, 189 Peshkin, A., 9
Pfaffenberger, B., 239 Pierce, B. N., 44
Popper, K., 288 Porter, E. J., 29 Power,
R., 29 Punch, M., 40

R

Ragin, C., 318 Rew, L., 6
Richards, L., 132 Richards, T., 132
Rodgers, B. L., 297 Rodgers, J., 265
Rosenbaum, M., 277 Ruhleder, K., 33

S

Samkar, A., 13
Sandelowski, M., 14, 30, 50, 53, 291
Sapp, A., 6
Selye, H., 48
Shapiro, V. L., 299
Shibutani, T., 277
Silverman, D., 41, 64
Smith, T., 265
Star, S. L., 5, 33, 277
Stern, P. N., 12
Stewart, G. R., 201
Strauss, A., 161, 171, 196, 197, 206, 208, 226, 227, 231, 232, 238, 249, 256, 259, 266, 269, 271, 274, 277, 278, 283, 284, 287, 289-291, 294, 299, 306-308, 315, 320
Suczek, B., 171, 269, 284
Symon, G., 13

T

Tesch, R., 132, 239
Thomas, W. I., 10

W

Wagner, T., Jr., 30
Weber, M., 84
Weitzman, E. A., 96,132, 239, 302
Westbrook, L., 13
Whyte, W., 277
Wiener, C., 171, 193, 194, 269, 284
Wolcott, H. F., 18, 20, 21, 40, 266

Índice analítico

A

Acción(es) / interacción(es), 103, 112, 135, 139, 141, 143-148, 151, 166, 178, 180-185, 187, 191, 194, 195, 197, 198, 200, 202, 205, 209, 210, 214-216, 221, 251, 295
  v. t. Condición/consecuencia; Proceso
Alcance, 26, 93, 198, 203, 205, 206, 208, 211, 212
  v. t. Teoría; Generalidad
Aleatoriedad, 234
Análisis
  adicionales por medio de comparaciones, 103
  casos, de, 291, 318
  conceptual, 74
  cualitativo, xx, xxii, xxiii, 3, 4, 11, 12, 37, 44, 65, 92, 205, 299, 314, 316, 317
  cuantitativo(s), 34, 38
  palabra, de una, 101
  secundario, 232, 304, 313
  técnicas de, 3, 52
  unidad de, 303
Área(s), xx, 9, 12, 14, 22, 23, 26, 33, 39, 40, 41, 43-45, 53, 55, 57-59, 83, 161, 173, 197, 200, 207-216, 220, 221, 223, 246, 266, 273, 277, 278, 282, 290, 291, 297, 302, 306, 307, 315
  suborganizácionales, 212
  sustantiva, 23, 26, 41, 213, 307
Artículos, 13, 22, 64, 211, 265, 266, 274, 278-284
ATLAS®, 237, 299, 300, 302

B

Biblioteca, muestreo de datos en una, 232

C

Campo, xxi, 4, 7, 10, 25, 30, 34, 39, 43, 56, 57, 60, 76, 78, 115, 158, 170, 174, 195, 221, 223, 224, 238, 243, 250- 253, 282, 305, 308
  literatura de, 53

notas de, 56, 57, 64, 115, 139, 232, 233, 238, 243, 276, 299, 300, 304, 307, 308
observación de, 32, 226, 228
trabajo de, 12, 34, 40, 43, 47, 67, 223, 233
Cánon(es), 288-290, 297
científico(s), 288
replicabilidad de los hallazgos, de la, 288
Categoría(s), 110, 112, 123-125, 127, 135, 140
central, 160-162, 171, 172, 193-195,
197, 256, 257, 261, 273, 292
criterios para escoger una, 160
decidirse por una, 162
construir, 112
denominar las, 125
descubrir las, 78
iniciales, 63
pobremente desarrolladas, 173
propiedades y dimensiones de las, 80, 97, 98
Causalidad, 79, 145
Ciencia, 1, 14, 21, 33, 111, 134, 145, 150, 263, 287-289
Clasificación(es), 17, 21-24, 28, 74, 87, 112, 113, 130, 212, 260, 261, 270, 300
Clasificar, 9, 22, 26, 74, *86*, 96, 124, 129, 162, 168, 169, 201, 228, 239,
242, 256, 260, 262, 270-272,
304 Codificación, 15, 52, 64, 242
abierta, xxii, 36, 61, 63, 90, 99, 110, 111,131,135,137,141,150, 157,
224, 225, 228, 229, 238, 242, 247,,300, 304, 305
técnica de la, 65
axial, xxii, 61, 64, 72, 73, 98, 112, 130, 134, 135, 137, 138, 150, 154, 155, 157, 164, 178, 180, 183, 229, 244, 249, 250, 253, 256, 300
propósito de la, 135, 250
intensiva, 313
selectiva, xxii, 61, 157, 177, 183, 230, 256, 257, 258
teórica, 73, 314
Códigos *in vivo*, 114, 127, 159
Comparaciones, xxii, 5,11,14, 22, 49, 52, 55, 60- 62, 71, 72, 74, 75, 80, 85, 86, 88-95, 97, 98,103,105,106, 150, 171, 178, 197, 219, 221, 222, 226, 227, 230, 231, 243, 246, 300, 313, 320
extremas, 90
teóricas, 74, 75, 80, 85, 86, 88-94,
103, 105, 106, 150
Computadores v. Programas de
computador
Comunicación, 7,10,19,108,111,158, 265, 302
Conceptos, 110-112, 220, 304 abstractos, 103, 309 descubrimiento de los, 111
in vivo, 73, 316
representatividad de los, 234
Conceptualización, 26, 60, 97, 112, 123, 133, 160, 164, 167, 238, 247,
249, 293
ilustración de la, 115

Condición(es)/consecuencia(s) conjunto de, 210
macro, 198, 199
micro, 198
Condiciones, 139-145
causales, 144, 145
contextuales, 144, 152
intervinientes, 144, 214
macro, 199-201, 218
micro, 143, 192, 201, 208
rango de las, 199
v. t. Estructura
Conectividad, 199, 205
modelos de, 205
sendas de v. Sendas de conectividad
Conferencias, xxii, 262, 274 Confianza en sí mismo, 273, 274, 281
Consecuencias, xxii, 10, 25, 69, 71, 73,,84, 135, 136, 137, 139-141, 145, 147-149, 151, 152, 154, 166, 173, 184, 195, 198- 200, 202, 203, 205, 206, 208- 211, 214, 218, 230, 250,.251, 252, 290, 294, 301, 308
Consistencia, 171-173, 221, 232, 288
Contexto estructural, 210
Contingencias, 32, 144, 178, 183, 184,,198, 203, 210, 214, 254
Conversación, 136, 139, 166

D

Datos, 12, 13
brutos, 12, 14, 15, 25, 26, 148, 175, 177, 185, 239
fuentes secundarias de, 57
identificadores, 240
organización de, 17, 21
reales, 39, 49, 106, 140, 231, 253
tipos de, 222, 223, 232
Deducción, 150
Densidad conceptual, 194, 273, 293, 300
Descripción, xxi, xxii, 1, 7, 17-21, 28, 74, 94, 97, 164, 179, 192, 242, 258, 300, 306, 307, 313
Diagramas, 236-238, 261, 314
integradores, 168, 240, 256, 258, 261, 270
uso de, 168
v. t. Memorandos
Diarios, 39, 58, 156
Dimensiones, 110, 128
Distancia analítica, 73, 101

E

Enfoque, 6, 11, 37, 42-45, 47, 72, 91, 104, 116, 125, 178, 200, 202, 213, 221, 229, 235, 279, 284, 303, 315
Entrevista(s)
exploratorias, 30
inicial, 223
v. t. Campo, notas de; Observación de campo
Entrevistado(s), 31, 39, 43, 48, 50, 56, 66, 73, 75, 76, 100-102, 107, 108, 114–121, 136, 138, 149, 159, 173, 175, 177, 190, 224–226, 313
Entrevistar, 50, 74, 104, 207, 320, 321
Escribir, xix, xxiii, 13, 47, 98, 132, 162-164, 174, 177, 193, 238-242, 244, 245, 247, 261, 263, 265, 266, 269, 271-277, 279-285, 314

Esquema teórico, 23, 24,157,158,160, 162, 171, 172, 175, 177, 239, 318
validar el, 175
Estructura, 10, 16, 56, 59,112,133,134, 139-141, 180, 183, 185, 196, 197, 199, 200, 208, 210, 218, 271, 305, 317
Etnograph®, 299
Evaluación, 14, 43, 279, 287, 290, 302
criterios de, 263, 287, 291, 296
v.t. Fundamentación, empírica de un estudio

F .

Feñómëno(s),110,135,136,142
Flujo de trabaja, 26, 29, 31, 146, 181, '214, 216, 218, 220, 221, 228, 253, 254, 309
Frase, xxiv, 68, 70, 78, 101, 102, 116, 131, 161, 308, 310
Fundamentación, 14, 291, 292, 297, 300, 301
empírica de un estudio, 292

G

Generalización, 176, 288, 289, 308
Gradualismo, 26 *v.t.* Teoría

H

Hermenéutica unidad, 300, 302
Herramientas analíticas, xxii, 61, 79, 95-97, 109, 120, 150
Hipótesis, 21, 24, 26, 33, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 75, 159, 187, 191, 208, 214, 244, 254, 291-293, 295, 300, 306 provisionales, 75
Historia(s), 3, 10, 20, 28; 47, 68, 93, 135,159,161-165,167,172,175, 177, 197, 207, 212, 213, 218, 257, 261, 266, 269-273, 284, 319

I

Indagación(es), 9, 59, 80-83, 116 Inducción, 150, 320
Integración, 158, 160-162, 168, 170, 175, 177, 183, 238, 241
técnicas para ayudar a la, 162
Interacción, xix, 1, 6,10,12,14, 24, 29, 34, 35, 37, 38, 46, 47, 53, 56, 59, 64, 147, 158, 165, 180, 183, 184, 192, 196, 197, 200, 202, 206, 209, 210, 214, 218, 232, 255, 289, 295, 320
estrategias de, 57,108
Interpretación, xx, 4, 9, 12, 25, 31, 48, 50, 51, 56, 77, 97, 101, 120, 121, 138, 150, 158, 160, 167, 239, 299, '317, 320
Investigación
cualitativa, xx, xxiii, 4,10-13, 27, 40, 45, 46, 48, 53, 57, 115, 150, 223, 253, 264, 265, 267, 268, 272, 281, 287-290, 296, 298, 299, 302, 316
cuantitativa, xxiii, 28, 30, 44, 234
v.t. Análisis, cualitativo
Investigador(es) cualitativo(s), 5, 6, 28, 30, 36, 66, 272, 287-289, 303, 307, 308
características de los, 4

L

Literatura, xxii, 39, 41, 42, 49, 52, 53, 55- 60, 88, 97, 105, 106, 126, 150, 170, 171, 223, 272, 280, 285, 287, 297, 314, 320
investigación, sobre, 52
no técnica, 39, 58, 60
técnica, 39, 41, 55, 58, 60, 97
uso de la, 40, 55, 58, 60

M

Marco(s) conceptual(es), 17, 155, 156, 233
Matriz, 61, 198,-200, 202, 206-211, 213, 214, 217, 218, 258
área individual de la, 216
condicional/consecuencial , 61, 198, 199, 202, 218
herramienta analítica, como, 211 propósitos de la, 208
Memorandos, 121, 168, 236, 260 clasificar los, 162, 239, 270, 271 escribir, 13, 238, 240, 247, 314 rasgos técnicos específicos de los, 240
v. t. Notas, operacionales; Campo, notas de
Microanálisis, 63-66, 67, 72, 73, 75,
78, 79, 96, 110, 120, 131, 149
Monografías, xxii, 11, 23, 263, 265,
269, 271, 276-280,
285, 308 Muestreo, xxii, 13, 219-236
abierto, 225, 226, 229
acontecimientos y sitios, de, 227
áreas del, 58
codificación selectiva, en la, 230
datos, de, 224, 232
discriminado, 230, 231
procedimientos de, 303
relaciones y variaciones, de, 229
teórico, 36, 53, 60, 61, 74, 80, 86, 90, 99, 103, 131, 174, 177, 200, 207-209, 219-222, 228-230, 232-234, 236, 245, 247, 250, 252, 253, 257, 262, 290, 292, 312-314, 319

N

Negociación, 5, 77, 84, 196, 197, 254, 255, 309
Notas, 56, 57, 64, 115, 132, 139, 150, 179, 232, 233, 236-238, 240, 243, 244, 246, 250, 253, 257, 276, 299, 300, 304, 307, 308
codificar, para, 244, 253, 257 operacionales,
236, 237, 246, 250 NUDIST®, 299, 302

O

Objetividad, xxii, 39, 40, 47-49, 51, 53, 55, 59, 88, 107
Observación de campo, 32, 226, 228 v. t. Campo, trabajo de
Oración(es), 18, 41, 63, 70, 89,101,102, 121, 122, 132, 142, 217, 271
proposicionales, 13
relación, de, 17, 230, 244
v. t. Hipótesis
Ordenamiento conceptual, xxi, xxii, 1,17,18, 21, 23-25, 28, 30, 35, 307, 313, 315

P

Palabra(s)
clave, 300
combinaciones de, 300
significativas, 103
Paradigma, 134, 138, 140, 141, 155, 164, 199, 200
componentes del, 142
v.t. Condiciones/consecuencias
Patrones, 94, 129, 130, 133, 142, 144, 165, 168, 170, 176, 183, 205, 244, 300, 314, 318
Poder explicativo, 52, 136, 149, 161, 173, 176, 289, 294, 303, 309
Precisión, 7, 26, 35, 97, 128430, 136, 173, 194, 232, 237, 288, 290, 291, 296
predictiva, 26
v. t. Teoría
Pregunta(s)
abstractas, 73, 82
formular la, 40, 44, 216
investigación, de la, 46
sensibilizadoras, 84
teóricas, 27, 73, 85, 97
Presentaciones verbales, 265, 282
Problema(s)
escoger un, xxii, 40, 42, 59
investigación, de, 39, 41, 43
Procedimientos, 13
analíticos, xxii, 2, 73, 317
básicos, xx, xxiii, 95
estadísticos, 12, 30, 31
Proceso, 134, 178-181
analítico, xxi, xxii, 3, 13, 48, 62, 65, 78, 95, 110, 115, 141, 178, 221, 261, 313
conceptualizar el, 190
naturaleza variable del, 181
Programas de computador, xxiv, 33, 93, 96, 132, 162, 177, 237, 239, 240, 298, 299,
301,.302 PROLOG®, 301
Proposiciones, 24, 111, 159, 233, 290, 293
Publicación(es), xix, 32, 57, 159, 196, 266, 271, 274, 275, 280-282, 285, 290, 292, 293, 296, 297, 310, 313
equipo, en, 280
Público(s), 6,11,19, 23, 265, 267-269, 274, 275, 277-279, 281-283, 307, 314

R

Rango de variabilidad, 157, 174, 220
Rastrear, 79, 109, 143, 178, 199, 202, 207, 208, 214, 216
Redactar, xxii, 171, 177, 264, 272, 289, 297, 316
artículos o libros, los, 316
informe de la investigación, el, 272
investigación, la, 264
tesis, las, xxii
Registro(s), 13, 20, 39, 121, 154, 236, 261, 300
técnicas de, 154
Relatos etnográficos, 23
v.t. Ordenamiento conceptual
Replicabilidad, 288, 289
Representación(es) gráfica(s), 301
segmentos de texto, de, 301

Rutinas, 146, 248, 254, 255

S

Saturación teórica, 157, 174, 232, 318 Sendas de conectividad, 198, 199, 218 Sensibilidad, xxi, 6, 8, 10, 30, 38-40, 47-49, 52-56, 59, 74, 82, 96, 103, 109, 224, 226, 228, 268, 281, 295 Sesgo, 49, 107
v. t. Interpretación
Subcategorías, 79, 110, 112, 125, 126, 130, 134, 135, 137, 138, 141, 148, 149, 157, 229, 240, 253, 256, 260, 293
Subconceptos, 155
Subprocesos, 185, 193, 194 Suposiciones, 43, 71, 75, 77, 92, 94, 97, 101, 106, 145, 150, 311, 314, 317
inconscientes, 316
no reconocidas, 77
reconocidas, 77

T

Teoría, 17, 24-28, 37, 38, 157 construir una, xx, 9, 28, 34, 37, 79, 109, 159, 195, 197, 198, 231, 287, 289, 290, 305, 308, 313, 315, 316 expurgar la, 174
formal, 197
fundamentada, xxii, 4, 6-8, 10; 11, 13, 16, 177, 239, 302
refinar la, 157, 158, 171, 177, 257 sustantiva, 196, 290
variaciones de la, 175
Tesis, xx, 173, 263, 265, 269, 271-273, 275, 276, 278- 280, 285, 286, 298, 302, 303, 310
redactar las, 297
Traducir, 258, 266, 310, 316

V

Variabilidad, 10, 174, 176 rango de,, 157, 174, 220
Variación(es), 23, 38, 41, 74, 85, 94, 103, 106, 128, 148, 157, 160, 173, 174, 176, 192, 214, 220, 230, 231, 235, 244, 246, 253, 290, 294, 303, 313, 318
dimensionales, 107, 294
métodos, de, 38 .
patrones, en los, 74